مدخل

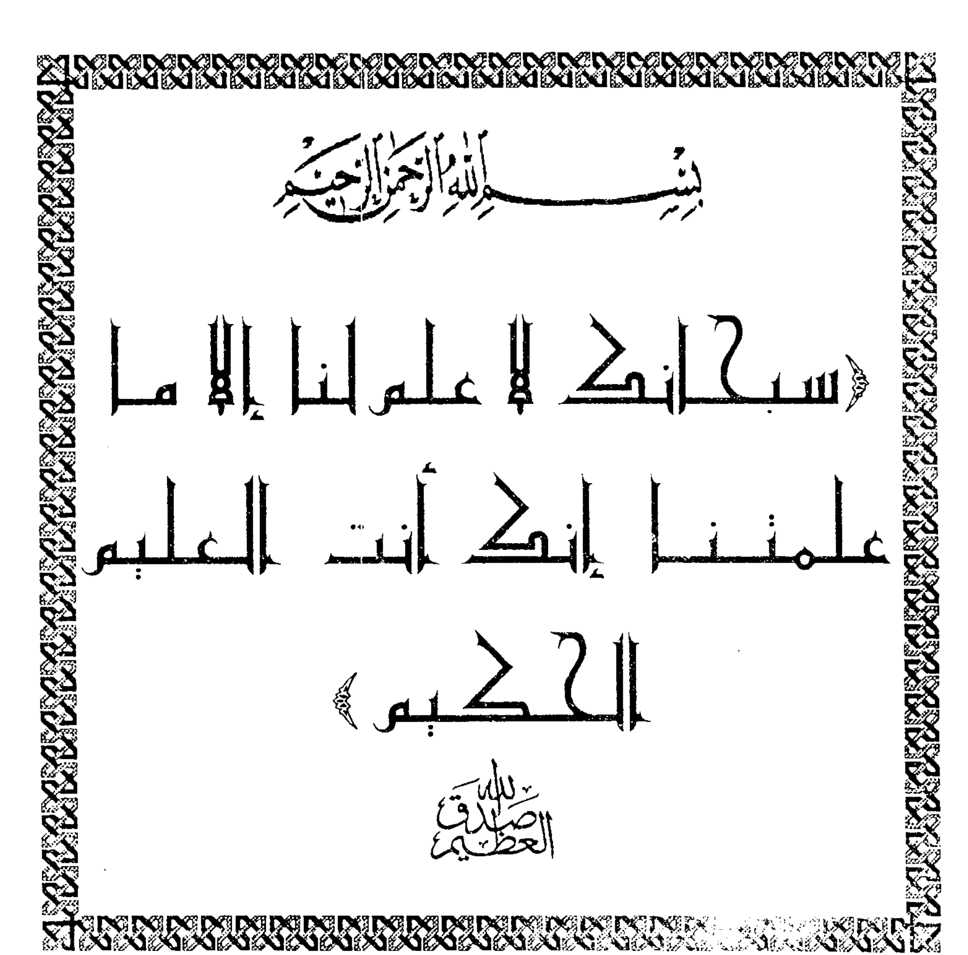
لمناهج البحث في التربية

إعداد

أ.د. بيومي محمد ضحاوي

كلية التربية - جامعة قناة السويس

٩٨/١٩٩٩م


بسم الله الرحمن الرحيم
﴿سبحانك لا علم لنا إلا ما
علمتنا إنك أنت العليم
الحكيم﴾
صدق الله العظيم



إهـــداء

إلى طلاب العلم والباحثين فى التربية.

إلى الراغبين فى الإستزادة العلمية.

بخطوات منهجية مناسبة ......

أهدى هذا الجهد المتواضع

أ.د. بيومى محمد ضحاوى



مدخل لمناهج البحث فى التربية

الموضوع	محتوى الكتاب	الصفحات
الفصل الأول:	**الاصول النظرية للبحث العلمي**	١-١٢
مقدمة		١-٢
خصائص البحث العلمى		٢-٣
صفات الباحث العلمى		٤
أنواع البحوث		٤
أ-بحوث وصفية		٥
ب-بحوث تاريخية		٥
جـ-بحوث تجريبية		٥
د-بحوث مقارنة		٦
نشأة البحث التربوى وتطوره		٦
أ-تعريف البحث التربوى		٧
ب-أخلاقيات البحث التربوى		٨
جـ-فائدة البحث التربوى		٩
د-الخطوات الأساسية للبحث التربوى		١١
مراجع الفصل الأول		١٢
الفصل الثانى:	**دراسة لبعض الأساليب المنهجية فى التربية (المنهجين الوصفى والتاريخى)**	١٤
مقدمة		١٤
أولاً: الأفكار المنهجية لعبد الرحمن بن خلدون.		١٦
ثانياً: الأفكار المنهجية لمارك أنطوان جوليان		٢٠
ثالثاً: الأفكار المنهجية لكل من المفكرين إسحق كاندل ونيكولاس هانز		٢٢-٢٥
١-اسلوب إسحق كاندل		٢٢
٢-أسلوب نيكولاس هانز		٢٥
مراجع الفصل الثانى.		٢٧



الموضوع	محتوى الكتاب	الصفحات

الفصل الثالث:	**دراسة لبعض الأساليب المنهجية فى التربية (المنهج العلمى فى الدراسات المقارنة)**	٢٩
مقدمة		٢٩
أسلوب جورج بيرداى		٣٠
أسلوب براين هولمز		٣٤
مراجع الفصل الثالث		٥٠
الفصل الرابع	**دراسة لبعض الاساليب المنهجية فى التربية (أسلوب الدراسات عبر الثقافية / عبر الزمانية)**	٥١
مقدمة:		٥١
أسلوب هارولد نوح وماكس إكستين.		٥١
خاتمة		٥٦
مراجع الفصل الرابع.		٥٨

مناهج البحث فى التربية

الفصل الأول

الأصول النظرية للبحث العلمى

مقدمة:

إن نقطة البدء فى البحوث العلمية ترتكز على مقوم أساسى وهو التفكير العملى المنظم، الذى يقيم علاقة تكاملية بين الحواس والعقل، حتى يمكن قبول النتائج التى تنبثق عن ذلك، أى توفير مبدأ الإتساق بين المقدمات والنتائج.

ولهذا يعرف المهتمون والدارسون فى هذا المجال، يعرفون البحث العلمى بأنه المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول للمشكلات التى تؤرق البشرية وتحيرها.(١)

كما يعرف البحث العلمى بأنه مجموعة الجهود المنظمة التى يقوم بها الإنسان مستخدما الأسلوب العلمى، وقواعد الطريقة العلمية فى سعيه لزيادة سيطرته على بيئته، وإكتشاف ظواهرها وتحديد العلاقات بين هذه الظواهر.(٢)

وهكذا يمكن القول بان البحث ما هو إلا محاولة لإكتشاف المعرفة والتنقيب عنها، وتنميتها، وفحصها وتحقيقها بتقصى دقيق، ونقد عميق، ثم عرضها عرضا مكتملا بذكاء وإدراك للتوصل إلى حلول لمختلف المشكلات التى تواجهها الإنسانية، وتثير قلق الإنسان وحيرته.

وهناك من يرى أن التفكير العلمى هو عملية تهذيب للتفكير اليومى - على حد إينشتاين- كما يعتقد جوليان هكسلى أن طريقة البحث العلمى، ليست سوى الطريقة التى يسلكها العقل البشرى فى العمل. كما يشبه هكسلى العمليات الذهنية التى يقوم بها المشتغلون فى العلوم بالطريقة التى يزن بها القصاب (الجزار) لحمه، أو الخبراز خبزه، وأن الإختلاف الوحيد بينهم هو الإختلاف بين ميزان الكيميائى وميزان القصاب أو الجزار(٣).

إلا أن من الأرجح أن العلماء فى مختلف العصور تميزوا عن سائر الناس بأسلوب عمل منظم ودقيق. فهذا الحسن بن الهيثم -على سبيل المثال- يعرض طريقته فى البحث العلمى فى مقدمة كتاب "المناظر" كما يلى:

ونبتدئ فى البحث فى إستقراء الموجهات، وتصفح أحوال المبصرات، وتمييز خواص الجزئيات، ونلقط بإستقراء ما يخص البصر فى مجال الإبصار. وما هو مطرد لا يتغير وظاهره لا يشتبه، ثم نترقى فى البحث والمقاييس على التدرج والترتيب، ونجعل فى جميع ما نستقر به ونتصفحه إستعمال العدل لا إتباع الهوى، ونتحرى فى سائر ما نميزه وننتقده طلب

الحق، فلعلنا ننتهى بهذا الطريق إلى الحق الذى به يثلج الصدر ونصل بالتدريج والتلطف إلى الغاية التى عندها يقع اليقين(٤).

وهكذا يتضح لنا أن منهج البحث العلمى عند إبن الهيثم، يعتمد على الوصف الدقيق وإستخدام المشاهدة الحسية، والإستقراء، وتكرار التجربة، ويتصف بالتأنى وعدم التسرع فى الأحكام، والتدرج فى مراحل العمل والتجرد من الهوى.

أما بالنسبة لجابر بن حيان، فإن البحث العلمى عنده يقوم على التجربة العملية، حيث يوصى تلاميذه بها، مع التأنى وترك العجلة فى الوصول إلى النتائج، حيث يقول لهم، إن أول واجب نقوم به هو إجراء التجارب، لأن من لا يعمل ويجرى التجارب لا يصل إلى أدنى مراتب الإتقان، فعليك يا بنى بالتجربة لتصل إلى المعرفة، وأفتخر العلماء بكثرة العقائد ولكن بجودة التدبير، فعليك بالرفق والتأنى وترك العجلة(٥).

وهكذا يمكن القول أن ظهور الطريقة العلمية، جاء نتيجة منطقية لمقدمات محددة تمثلت فى الجهود المختلفة التى بذلها المهتمون خلال عصور طويلة، إلا أن ملامح هذه الطريقة ظهرت على يد فرنسيس بيكون F. Bacon فى نهاية القرن السادس عشر، وبداية القرن السابع عشر، ثم تطور هذا المنهج نتيجة جهود نيوتن وجاليليو ومساهماتهما، حيث ظهرت الطريقة العلمية، أو المنهج العلمى الذى يجمع بين الأسلوب الإستقرائى، والاسلوب الإستنتاجى القياسى. كما أشار جون ديوى J.Dewey فى كتابه "كيف نفكر" عام ١٩١٠ إلى مجموعة من الخطوات المنظمة التى تميز الأسلوب العلمى، أو الطريقة العلمية التى إستخدمها كثير من الباحثين فيما بعد. من هذا المنطلق يجدر بنا التعرف على أهم خصائص البحث العلمى:

خصائص البحث العلمى:

يتميز البحث العلمى بعدة خصائص من أهمها:

١-يسير البحث وفق طريقة منظمة تتلخص فيما يلى(٦):

- يبدأ البحث بسؤال عن [illegible] الباحث، ويظهر السؤال أو الاسئلة لدى أى فرد لأن الإنسان بطبعه فضولى، وهناك الكثير من المظاهر والقضايا الحياتية التى تثير التساؤلات.
- يتطلب البحث تحديداً للمشكلة، وذلك بصياغتها صياغة محددة، وبمصطلحات واضحة.
- يتطلب البحث وضع خطة توجه الباحث للوصول إلى الحل، ومن ثم فإن البحث العلمى نشاط موجه.

٢-يتعامل البحث مع المشكلة الأساسيةمن خلال مشكلات فرعية إذ يتوقع أن تكـــون مشـــكلة البحث، والتى تستحق الجهد البحثى، نتاج لمشكلات فرعية وأن الحلـــول الفرعيـــة تشـــكل بمجموعها حلاً للمشكلة الأساسية.

٣-يحدد إتجاه البحث بفرضيات مبنية على افتراضات أو مسلمات بحثية واضحة قياساً علـــى إفتراضات العلم. فقد يستطيع الباحث صياغة فرضيـــات بعـــدد المشـــكلات الفرعيـــة، لأن الفرضية تخمين ذكى يوجه تفكير الباحث فى الوصول إلى الحل. وقد تبنى الفرضيات علـــى مسلمات Assumptions حيث تعرف المسلمة البحثية بأنها شرط أو ظـــرف Condition ليس من السهل على الباحث، فى غياب هذا الشرط أن يفسر النتائج فى ضـــوء المتغـــيرات البحثية التى حددها. والإفتراضات من المبدأ ليست بحاجة إلى إثبات، ولكن هذا لا يمنع مـــن التدليل على صحتها بمؤشرات عملية ومنطقية، مثال: إن التعزيز للمواقف الأخلاقية يؤثـــر إيجابياً على النمو الأخلاقى. حيث من المسلم به هنا أن الشخص المعزز قادر علـــى القيـــام بعملية التعزيز.

٤-يتعامل البحث مع الحقائق ومعانيها. فقد يقوم الباحث بجمع معلومات عن واقـــع المشـــكلة بطرق مختلفة، ولا نسمى البحث بحثاً بجمع هذه المعلومات التـــى تعـــد حقـــائق واضحـــة ومعروفة، ولكن إشتقاق الباحث معايير جديدة وتفسيرات (تختلف بإختلاف البـــاحثين) هـــو الذى يجعل من هذا الجهد جهداً بحثياً.

٥-للبحث صفة دورية، بمعنى أن الوصول إلى حل لمشكلة البحث، قد يكون بدايـــة لظـــهور مشكلات بحثية جديدة، وهكذا.

٦-البحث العلمى عمل هادف، ونتيجته التى يتوصل إليها لها خاصيتان أساسيتان:

-إمكانية التحقق، بمعنى أن النتيجة التى يتوصل إليها بالبحث العلمى قابلة للملاحظة ويمكـــن إثباتها تجريبياً.

-قابلية التعميم Genralization، حيث يسعى البحث العلمى إلى تعميم النتـــائج علىنطـــاق أوسع من المجال الذى يتم فيه البحث، سواء كان ذلك فـــى العلـــوم الطبيعيـــة أو العلـــوم الإنسانية. فالباحث يكتفى عادة باختبار عينة من المجتمع، لكنه يعمم نتـــائج العينـــة علـــى المجتمع الأكبر.

صفات الباحث العلمى:

البحث العلمى عمل دقيق يتطلب صفات فى الباحث من أهمها:

-الصبر والمثابرة، إذ تتطلب إجراءات بعض البحوث مواجهة الإحباطات والإنتقادات، والشجاعة للإستمرار فى إجرائها (كوبرنيكس مثلاً واجه صراعاً مع الكنيسة الكاثوليكية عندما أشار إلى إستنتاجه البحثى المتعلق بالنظام الشمسى).

-حب الإستطلاع والتقصى، أى أن يتوافر لديه الفضول العلمى.

-عدم التشهير العلمى بالآخرين أو السخرية من منجزاتهم.

-الموضوعية والأمانة والإبتعاد عن الذاتية، فلا يخفى معلومات أو يحرفها أو يرفضها، لأنها تتعارض مع رأيه، ولا يتحيز، ولا يسمح لعاداته وتقاليده وعاطفته وأهوائه أن تتدخل فى البحث، فيجب أن يكون همه الأول هو تحرى الحقيقة.

أنواع البحوث العلمية:

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا هو ما يتعلق بأنواع البحوث العلمية؟ حيث يمكن تقسيم البحوث العلمية إلى أنواع متعددة وفقاً لمعايير متدرجة منها:

التقسيم وفقاً لمعيار الهدف (بحوث أساسية وبحوث تطبيقية)، ووفقا لمعيار الطريقة البحثية (بحوث تاريخية، وبحوث وصفية، وبحوث تجريبية، وبحوث مقارنة، ثم بحوث مستقبلية)، ووفقاً لمعيار المجال البحثى (بحوث تاريخية، وبحوث إجتماعية، وبحوث تربوية)، ووفقاً لمعيار الحجم أوالإسهام العلمى (بحوث على مستوى الماجستير والدكتوراه، وبحوث خاصة بالإنتاج العلمى والترقى والمشروعات البحثية).

إلا أن من أهم التقسيمات الشائعة، تلك التى تقسم البحوث إلى نوعين رئيسين وهما: البحوث الأساسية Pure or Basic Research، والبحوث التطبيقية Applied Research. والبحوث الأساسية أو التى يطلقون عليها أحياناً البحتة أوالنظرية أوالأولية تهدف إلى زيادة المعرفة والتوصل إلى حقائق وتعميمات وقوانين علمية، كما تهتم بإكتشاف حقائق ونظريات علمية جديدة، [illegible] تسهم فى نمو المعرفة العلمية.

بينما البحوث التطبيقية، والتى تسمى بالبحوث الميدانية، فهى تهدف إلى إختبار النظريات والحقائق فى مواقف علمية وواقعية وتحسين الناتج ومعرفة القيمة الحقيقية والفائدة العملية لهذه البحوث النظرية فى حل بعض المشكلات الملحة فى [illegible] العمل المختلفة. كما تهدف هذه البحوث التطبيقية إلى تحديد العلاقات بين المشكلات أو الظواهر التربوية وإختيار النظريات والفروض التى تحكم تلك الظواهر. ولهذا فإن البحث التطبيقى يتسم بشكل أساسى

باستخدام وتطبق النتائج العلمية على الميدان التربوى وتحسين إستخدام الممارسات والوسائل والطرق المتبعة فى الميدان التربوى(٧).

أما بالنسبة لمعيار الطريقة البحثية أو الأسلوب المستخدم، فإنه يقسم البحوث إلى ما يلى:

أ- بحوث وصفية Descriptive Research

ويهدف البحث الوصفى إلى وصف الظواهر أو الأحداث أو الأشياء، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه فى الواقع. ولم يتوقف المنهج الوصفى عند هذا الحد، بل البحث عن الاسباب الحقيقية الظاهرة. ولهذا تعددت الدراسات الوصفية لتشمل العديد من المداخل المنهجية الفرعية فى إطار المنهج الوصفى الرئيسى، فشملت دراسات الحالة Case Studies والدراسات المسحية Survey Studies وتحليل الأنشطة والوظائف Activities & Job Analysis والدراسات المكتبية والوثائقية Documented Studies والبحوث المعيارية أو التقويمية Normative or Evaluative Research كما يستخدم لجمع البيانات والمعلومات فى أنواع البحوث والدراسات الوصفية اساليب ووسائل وأدوات متعددة مثل الملاحظة، والمقابلة، والإختبارات، والإستفتاءات، ثم المقاييس المتدرجة(٨).

ب-بحوث تاريخية. Historical Research

وتتميز البحوث أو الدراسات التاريخية بطبيعتها الخاصة أنها والتى تركز على وصف وتسجيل الأحداث والوقائع التى حدثت فى الماضى. إلا أن البحوث والدراسات التاريخية لا تقف عند حد الوصف وسرد الأحداث التاريخية لمعرفة الماضى فحسب، بل تتجاوز ذلك الوصف إلى التحليل والتفسير لأحداث الماضى بهدف إكتشاف تعميمات تساعد على فهم الحاضر، بل والتنبؤ بأشياء وأحداث فى المستقبل (٩). ولهذا يركز البحث التاريخى على التغير والنمو والتطور فى الأفكار والإتجاهات والممارسات سواء لدى الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات الإجتماعية المختلفة. والبحوث التاريخية مصادرها الأساسية والثانوية للحصول على المادة العلمية المطلوبة، وكلما توفرت المصادر الأولية للبحث التاريخى كلما زادات قميته العلمية.

جـ-بحوث تجريبية Experimental Research

ترتكز البحوث التجريبية على الملاحظة العلمية وفرض الفروض وإجراء التجارب الدقيقة للتحقق من صحة هذه الفروض. بل لعل أهم ما تتميز به البحوث التجريبية على غيرها من البحوث الوصفية والتاريخية هو كفاية الضبط للمتغيرات والتحكم فيها عن قصد من جانب الباحث. ومن هنا كانت التجربة العلمية هى المصدر الرئيسى للوصول إلى النتائج أو الحلول بالنسبة للمشكلات التى يتناولها البحث التجريبى، إلا أنه فى نفس الوقت يستخدم المصادر

الأخرى فى الحصول على البيانات والمعلومات التى يحتاج إليها بعد إخضاعها للفحص الدقيق للتحقق من صحتها وموضوعيتها(١٠).

د- بحوث مقارنة Comparative Research

تهتم البحوث والدراسات المقارنة ووفقاً لمداخلها المنهجية المتعددة، بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها فى بلاد مختلفة بقصد الوصول إلى زيادة الفهم وتعميقه للمشكلات التربوية فى البلاد المختلفة. ومن ثم فإن جميع مجالات التربية تعتبر مجالاً للدراسة المقارنة إذا تم تناولها وبحثها من زاوية مقارنة كما أن البحوث والدراسات المقارنة تؤكد على أهمية دراسة الثقافات المختلفة ونظم التعليم النابعة منها لكى تكشف عن أوجه التشابه وأوجه الإختلاف بين هذه النظم. والأسباب والعوامل التى أدت إلى ذلك. ولا تقف الدراسات المقارنة عن حد الوصف والتحليل والتفسير وعقد المقارنات وإيجاد أوجه التشابه والإختلاف، بل تصل إلى درجة حقيقة من التنبؤ العلمى بالأحداث وبالحلول والنتائج(١١).

كما أن للمنهج المقارن بمداخله وأساليبه المنهجية فى إطارها الوصفى، والتاريخى والتجريبى، ودراسات الحالة، وأسلوب حل المشكلات، والدراسات عبر الثقافية، والدراسات عبر الزمانية، أدواته العلمية الدقيقة. مثل الملاحظات والمقابلات المقننة، والإستبيانات، ومعايشة الثقافات، وأدوات التنبؤ العلمية لإستشراف المستقبل. وسوف يتم إلقاء الضوء على هذه الأساليب والمداخل المنهجية العلمية فى الفصل المتعلق بالدراسات المنهجية المقارنة.

وبعد العرض السابق لنشأة البحث العلمى وخصائصه وصفات الباحث العلمى، وتصنيف البحوث العلمية، يجدر بنا التعرض لنشأة البحث التربوى وتطوره.

نشأة البحث التربوى وتطوره:

تؤكد الأدبيات التربوية (١٢)، على أن العصور المختلفة فى حياة الإنسانية شهدت العديد من التصورات والتجديدات التربوية، والتى إقترحها أعلام تربويون يحتلون مكانة بارزة فى تاريخ التربية، منهم على سبيل المثال لا الحصر: سقراط، وأفلاطون، وابن خلدون وأخوان الصفا، وكومنيوس وجان جاك روسو وغيرهم الكثير. إلا أن البحوث التربوية فى إطار علميتها المعهودة حالياً لا يمكن إرجاعها إلى ما قبل القرن العشرين، لا سيما النصف الأخير منه (١٣)، نظراً لأن أساتذة التربية يختلفون حول تحديد الفترة التى نشأ فيها البحث التربوى بالمعنى العلمى الحديث، فبينما يرجعه البعض منهم إلى نهاية الربع الأول من القرن العشرين، يرجعه البعض الآخر إلى نهاية القرن التاسع عشر أو مطلع القرن العشرين. إلا أننا لسنا فى وضع التحقيق التاريخى، بقدر ما نعنى بالظروف التى نشأت فيها الإهتمامات الخاصة بالبحوث التربوية، والتى كانت بفعل التغيرات والظروف والمشكلات والتى بدأت العملية

التربوية والتعليمية والتدريسية فى مواجهتها. حيث كانت العمليات التربوية والتعليمية فى معظم بلاد العالم وحتى مطلع القرن العشرين تتسم بالبساطة والتناغم دون مشكلات تؤرقها كما هو الحال فى نهاية القرن العشرين. حيث كانت أعداد الطلاب قليلة والعلاقات بين المعلمين والطلاب والنظار والعاملين بالمدرسة علاقات حميمة ومباشرة، كما كان المنهج الدراسى بسيطاً فى محتواه وملائماً للفترة الزمنية المخصصة له، والمعلم متفان فى عمله وبإتقان ومحافظ على شرف المهنة وقدسيتها، وأعداد المعلمين قليلة داخل المدرسة، والأدوات المستخدمة محدودة جداً.

إلا أن هذه الظروف المحيطة بالمدرسة حدثت فيها طفرة غير طبيعية أو غير متوقعة من الكثيرين، وتعقدت العمليات التربوية والتعليمية والتدريسية بسبب إنتشار الوعى الثقافى والتعليمى من جانب الحكومات والآباء، وأدى ذلك للإقبال على التعليم بشكل مضاعف فى الأعداد من جانب التلاميذ وعدد الفصول وعدد المدارس وعدد المعلمين والإمكانيات المدرسية والأدوات والأجهزة والفترات الدراسية، وحل التنافس الشديد محل الإيثار والغيرية والتعاون فى التسابق على الأماكن التعليمية المتاحة، وحدث القصور من جانب الحكومات فى توفير فرص التعليم على الرغم من المبادئ العالمية والقومية التى تنادى بحق الجميع فى التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمة .. ألخ.

وفى وسط هذا المناخ، والذى نتج عن تلك الظروف، ظهرت مشكلات تربوية وتعليمية عديدة، تتعلق بالحياة الطلابية، والأهداف التعليمية سواء للمدارس أو المقررات الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والنواحى الإدارية، والتقويمية، وكفاءة العملية التعليمية .. ألخ. كل ذلك أدى إلىالإهتمام بقضايا البحث التربوى كما نعهدها اليوم.

- **فما هو البحث التربوى؟ وما أخلاقياته؟ وما فوائدها؟**

يمكن القول أن البحث التربوى هو مجموعة من الخطوات التى تتم وفق الأسلوب العلمى أو المنهج (كما سبق توضيحه) وهو محاولة دقيقة يمكن الثقة فى نتائجها للوصول إلى حلول للمشكلات والصعوبات التى تواجه المؤسسات التعليمية والعمليات التربوية التى تتم فيها.

والتربية كمجال تطبيقى تتعدد فيه فروع المعرفة حيث تستخدم فيه مفاهيم ونظريات مجموعة من العلوم الإجتماعية كعلم النفس، وعلم الإجتماع، والعلوم السياسية، وعلم دراسة الأجناس البشرية، وغيرها من فروع المعرفة. ويترتب على ذلك، أن البحث التربوى يتطلب معرفة مناسبة بهذه العلوم بجانب مهارات البحث العلمى للباحث نفسه.

كما أن التربية نشاط إجتماعى يجب النظر إليها كنظام، تعتمد صالحيته وفعاليته على أجزائه وتكامل العمل بينها. ومن هنا، فإن المجال التربوى يتعدى العلاقة بين الطالب والمعلم والمادة الدراسية ليشمل كل مكونات النظام التعليمى بإعتباره نظام فرعى، وأيضاً علاقته بالنظم

الفرعية الأخرى داخل الدولة أو حتى على المستوى الأقليميى والعالمى، فيمـــا يطلــق عليــه الدراسات المقارنة.

كما يؤكد البعض أن ليس هناك تعريف عام موحد للبحث التربوى، لأن البحث نشـــاط واسع متنوع ويأخذ أشكالاً مختلفة وأساليب متنوعة وقد يكون البحث نتيجة جهود فرد واحـــد أو مجموعة من الأفراد، أو يكون مسئولية هيئة من الهيئات أو منظمة من المنظمات. وقد تكـــون نتيجة البحث أشياء غامضة او إكتشافات رائعة. ولكن فى كل الأحوال يكون هدف البحث دائمـــاً توسيع نطاق المعرفة البشرية وتنميتها.

وقد يكون منهج البحث إستقرائياً، أو إستدلالياً فى الوصول إلـــى المعرفـــة. ويقصـــد بالمنهج الإستقرائى أو الطريقة الإستقرائية فى البحث التوصل إلى قانون عام مـــن دراســـة أو إستقصاء الظواهر الفرعية أو الجزئية. فعندما تقول مثلاً: كل إنسان قابل للتعلـــم، أو الثـــواب أجدى من العقاب كوسيلة للتعلم، إنما هى أمثلة للقوانين الإستقرائية.

أما المنهج الإستدلالى أو الطريقة الإستدلالية فى البحث فيقصد بها تطبق قانون عام أو مبدأ عام على ظاهرة معينة.

والباحث فى محاولته التوصل إلى المعرفة قد يستخدم طرائق متنوعة لجمع المعلومات يطلق عليها أسماء مختلفة، كالطريقة التاريخية أو المقارنة أو الفلسفية أو التجريبية أو دراســـة الحالة. وكل هذه الطرائق على إختلاف مسمياتها هى وسائل لجمع المعلومات، وهى متداخلـــة ويعتمد بعضها على بعض إلى حد كبير. ذلك أن الواقع بظواهره المختلفة ليس مقصوراً علـــى ميدان أكاديمى معين. والسلوك الإنسانى أو الإنسان نفسه هو موضوع دراسة مختلف العلمـــاء فى مختلف التخصصات كعلماء النفس والفلاسفة والإقتصاديين والعلماء الطبيعيين وغيرهم. بيد أن ما يميز بين طبيعة البحث فى مختلف هذه الميادين ليست الطريقةوليس موضوع الدراســـة، وإنما المشكلة موضوع الدراسة أو الفروض القائمة عليها. فالبحث يأخذ إتجاهه علـــى أســـاس التساؤلات التى يضعها الباحث لنفسه ويحاول من خلال بحثه أن يجيب عليها. والباحث نفســـه هو الذى يحدد الطريقة التى تتناسب مع طبيعة بحثه(١٤).

أما بالنسبة لإستخدام البحث التربوى بإعتباره مصدراً للمعلومات بطريقة مباشـــرة أو غير مباشرة مستمدة من ... أعمال مختلفة، وقد يلحق بهم الأذى بطريقة أو بأخرى بسبب تطبيق البحث التربوى عليهم، سواء كان الأذى نفسياً أو جســـمياً أو إجتماعيـــاً. إلا أن هـــذا لا يعنى التوقف عن إجراء البحوث لأنها تجرى أولاً وأخراً لخدمة هؤلاء ... وحل المشـــكلات التى تؤرق البشرية. ولهذا يجب التنبيه إلى حقوق الإنسان وعمل كل ما من شأنه إحترام هـــذه الحقوق وعدم إنتهاكها ومن هذه الحقوق ما يلى(١٥):

١-حقه فى رفضه المشاركة فى عينة البحث.

٢-حقه فى رفض الإجابة عن بعض الأسئلة، مما يستدعى إنتباه الباحث إلى بعض الأسئلة التى تسبب الإحراج. وتتدخل فى خصوصيات الفرد، وبالتالى حذفها سلفاً.
٣-أخذ موافقة الكبار أو أولياء الأمور أو المعلمين حول مشاركة الصغار فى البحوث.
٤-الحفاظ على سرية الإجابة الفردية، لأن إهتمام الباحث ينصب عادة على مجموع الإجابات، وليس على إجابات كل فرد فى الدراسة على إنفراد.
٥-تعريف أفراد العينة بالرموز وليس بالأسماء.
٦-ترك الحرية للفرد فى أن ينسحب من الإشتراك فى عينة البحث فى أى وقت يشاء.
٧-للفرد المشترك الحق فى معرفة أهداف البحث قبل أو بعد المشاركة حسب إتفاق الباحث مع المشترك، ومدى تأثير ذلك على النتائج المتوقعة.
٨-حق الفرد فى أن لا يتكلف أى نفقات مثل تكليفه بإرسال أوراق الإجابة.
٩-حق الفرد أو المؤسسة التى يشارك أفرادها فى الدراسة فى أن يحددوا الوقت الذى يناسبهم.

كما يرتبط بأخلاقيات البحث بعداً آخر هو العلاقات الإنسانية بين الأطراف المشاركة فى البحث بصورة مباشرة أو غير مباشرة. فإذا إفترضنا أن عينة البحث من طلبة المدارس، فإن هناك الكثير من الأمور التى على الباحث أن يراعيها عند الإتصال بالمدارس، ولابد أن يكون مستعداً للإجابة على الأسئلة التى قد تطرح عليه من المديرين والمعلمين والطلبة وربما أولياء الأمور، ومن هذه الأسئلة على سبيل المثال:

ما هو الغرض من الدراسة؟	ما الذى تأمل الوصول إليه من هذا البحث؟
هل لنتائج البحث قيمة؟	هل له إنعكاس على المدرسة بشكل خاص؟
فى أوى وقت سيتم جمع المعلومات؟	كم الفترة الزمنية التى تستغرقها فى المدرسة؟
فى أى مكان ستلتقى بالطلاب؟	هل سيشارك المعلمون فى تطبيق أدوات جميع المعلومات؟

ومن القضايا الهامة الأخرى ذات العلاقة بأخلاقيات البحث أيضاً، التواصل مع إدارة المدرسة والمعلمين أو الجهات المعنية حسب تسلسل السلطة. فربما يلزم أخذ موافقة مديرين التربية والتعليم التى تتبع لها المدرسة، وبالطبع فإنه من المفضل أن تكون الموافقة خطية من خلال رسالة تكون بداية أو تمهيد لإقامة العلاقة الطيبة بين الأطراف المعنية بالبحث.

أما بالنسبة لفوائد البحوث التربوية والنفسية، فيمكن إجمالها فيما يلى[١٦]:
١-البحث العلمى أيا كان نوعه، وبالأخص فى ميدان التربية وعلم النفس يجعل الباحث يحيا حياة من نوع خاص، لأنه يجد نفسه يعيش فى عالم من التفكير الإبتكارى، ويقضى وقته

مستمتعاً بنوع من الإرتياح النفسى نتيجة لتذوق الجمال العلمى، والذى لا يحصل عليه من أية خبرة أخرى، وهذا الشعور لا يقدر قيمته إلا المشتغلون بالعلم.

٢-تساعد البحوث على تكوين ما يسمى بالعقلية العلمية أو الإتجاه نحو الأسلوب العلمى فى الحياة، فيكون الشخص ميالاً إلى الإستطلاع، وإلى المزيد من المعرفة لاسرار الكون، كما يميل إلى النقد البناء، وعدم تقبل الأراء بدون تحليل، وإلى عدم التعصب أو التحيز، وبقدر مواهب الغير، ويشاركهم خبراته وعمله.

٣-إن أى بحث تربوى أو نفسى لابد أن يكون سعياً وراء حل مشكلة تربوية معينة، ومن ثم يؤدى إلى تحسين العملية التربوية، ومن ثم يشعر الباحث بالكثير من الإرتياح لمساهمته فى تطوير المجتمع الذى ينتمى إليه.

٤-يتجه الكثير من البحوث التربوية إلى التخطيط لحياة المجتمع العامة، والتنسيق بين القوى البشرية، والتقليل من البطالة الظاهرة المقنعة.

٥-تساعد الفرد على المزيد من المعرفة لنفسه وأسرار حياته، بل والوقوف على أدق مشاعره، وهذا ينعكس على معرفته لغيره، وتساعد على حسن التفاعل والتعامل الإجتماعى مع الأخرين.

٦-تفيد البحوث التربوية فى قياس الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للمؤسسات التعليمية، من حيث تقويم مهمة المدارس، ومدى إفادة المجتمع من الخريجين، وقدرتهم على الإندماج فى الحياة بنجاح، والوقوف على مدى الرضا عن المستويات التعليمية وفق آراء من يستخدمون هؤلاء الخريجين، وكذلك الوقوف على مستوى المعلمين، وملاءمة المناهج وطرق التدريس ونظم الإمتحانات.. إلخ.

٧-تعتبر البحوث التربوية ضرورة أساسية فى عالم اليوم بكل متغيراته العلمية والتكنولوجية والإجتماعية، بل هى مقدمة ضرورية لعمليات التخطيط التربوى سواء على المدى القصير أو المدى البعيد عن طريق البحوث المسحية، والدراسات التشخيصية، والبحوث القائمة على الدراسات المقارنة ونظم التعليم فى مختلف البلدان مما يساعد على رسم خطة المستقبل لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

وبعد العرض السابق لنشأة البحث التربوى وتعريفاته وأخلاقياته وفوائده يمكن التعرف على أهم خطواته الأساسية.

الخطوات الأساسية للبحث التربوى:

هناك عدة خطوات يتفق عليها التربويون، تمثل الأركان الأساسية لبناء الخطة البحثية، وتتمثل هذه الخطوات فى التعرف على المشكلة وتحديدها، وتحديد الأسلوب المنهجى الملائم لدراستها ومعالجتها، والأدوات المنهجية المستخدمة والملائمة لهذا الأسلوب المنهجى، والحدود المختلفة للمشكلة، والهدف من دراستها، وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع وللعلم أو التخصص، وتحديد المصطلحات إذا كانت هناك ضرورة لذلك، وإختيار العينة إذا كان هناك جانب ميدانى أو تطبيقى للبحث، وإجراءات بناء الأداة وكيفية تطبيقها والأساليب الإحصائية لمعالجتها، والدراسات السابقة أو الأدبيات التى تتوفر أمام الباحث سواء فى بيئة الباحث أو البلاد الأخرى وفقاً لطبيعة الدراسة، ثم تحديد مسارات حل المشكلة أو خطة الدراسة سواء كانت كمحاور رئيسية أو فصول محدودة.

إلا أننا نود التأكيد على أنه لا توجد خطوط فاصلة بشكل تام بين كل خطوة وأخرى من خطوات أو أركان البحث، فالخطوات جميعاً متلاحمة ومتشابكة وتكون فى مجملها بناء متكاملاً للبحث التربوى أو النفسى أوالعلمى بشكل عام، نظراً لأن الباحث حينما يبدأ العلم والبحث العلمى يكون مهيأ – نتيجة للقراءات الواسعة والمتنوعة واللقاءات والإستشارات – إلى إجراء بعض التغيرات فى أحد أركان البحث، ومن ثم يترتب على ذلك تغيير فى بقية الأركان وهكذا إلى أن ينتهى به الأمر إلى حل المشكلة وتقديم تصوراته المقترحة.

مراجع الفصل الأول

١-ديوبولد ب فان دالين، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مراجعة سيد أحمد عثمان، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٦، ص١.

٢-جون و.بست، مناهج البحث فى التربية، ترجمة عبد العزيز غانم الغانم، تقديم عادل عز الدين الأشول، ط١، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، إدارة التأليف والترجمة والنشر، الكويت، ١٩٨٨، ص١٧.

٣-أحمد سليمان عودة وفتحى حسن ملكاوى، أساسيات البحث العلمى فى التربية والعلوم الإنسانية، مكتب الكنانى، إربد – الأردن، ١٩٩٢م، ص ١٣-١٤.

٤-المرجع السابق، ص ١٤.

٥-نفس المرجع، ص ١٥.

٦-نفس المرجع، ص ١٧-١٩.

وأنظر أيضاً:

على عسكر وأخرون، مقدمة فى البحث العلمى، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٢، ص ٣٩-٤٣.

٧-جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، دار النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٩، ص ٣٨-٣٩.

وأنظر أيضاً:

-Wiersma, W., Research Methods in Education, 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston, 1991, pp.12-13.

-على عسكر وأخرون، مرجع سابق، ص ٤٤-٤٥.

-عبد الله الكندرى ومحمد عبد الدايم، المنهجية العلمية فى البحوث التربوية والإجتماعية، المكتب العصرية، الكويت، ١٩٩٥، ص ٥٩-٦٠.

٨-جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ٤٠-٤١.

٩-المرجع السابق، ص ٤١.

١٠-على عسكر وآخرون، مرجع سابق، ص ٤٥.

وأنظر أيضاً:

جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم، مرجع سابق، ص ٤١.

11-Holmes, B., Comparative Education: Some Consideration of Methods, George Allen & Unuin Ltd., London, 1981, P.76.

وأنظر أيضاً:

-Holmes, B., Problems in Education: A Comparative Approach, Routledge & Kegan Paul, London, 1965, p.100.

وأنظر:

بيومي محمد ضحاوي، التربية المقارنة ونظم التعليم، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٤٩.

١٢-ملكة أبيض، البحث التربوي: مفهومه ووظائفه ومجالات الأساسية في الوطن العربي، مجلة ، العدد ، ص١٠.

وأنظر:

-سعيد جميل سليمان، البحث التربوي: أهميته وكيفية إعداده، رسالة التربية، العدد ، سلطنة عمان، ١٩٨٦، ص ٩٦-٩٧.

-محمد منير مرسي، البحث التربوي: مفهومه وأهميته وأنواعه، مجلة التربية القطرية، العدد ٦١، الدوحة، أكتوبر ١٩٨٣، ص ٤٠-٤١.

13-Tyler, R.W., The Field of Education Research, in George Z.F. Beraday, Essays on World Education (Edit.) Oxford University press, New Yourk, 1969, P. 167.

١٤-محمد منير مرسي، البحث التربوي: مفهومه وأهميته وأنواعه، مرجع سابق، ص ٤٠.

١٥-أحمد سليمان عودة وفتحي حسن ملكاوي، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص ٢٨-٢٩.

١٦-محمد مصطفى زيدان، مناهج البحث التربوي والإختبارات النفسية، ط١، عالم المعرفة، جدة، ١٩٩٠، ص ٢١-٢٣.

الفصل الثانى

دراسة لبعض الأساليب المنهجية فى التربية

(الوصفى والتاريخى)

مقدمة:

يهدف العلم إلى فهم وشرح مايجرى فى الكون من ظواهر متعددة، سواء كانت طبيعية أو بشرية، ومن ثم فإن هناك علاقة وثيقة بين بنية العلم المعرفية والأساليب المهنجية البحثية فى هذا العلم، بحيث أصبحت تلك الأساليب المنهجية بمثابة العمود الفقرى لتطور كل العلوم على إختلاف طبيعتها، عملاً بالمقولة المنطقية التى تؤكد على أن العلم بمنهجه لا بموضوعه.

ولهذا فإن التربية المقارنة بخاصة والعلوم التربوية بعامة تتميز بتعدد مداخل الدراسة فيها بتعدد مراحل العلوم الإجتماعية والتربية والإنسانية. وقد كان علماء التربية المقارنة على وعى بهذا التعدد، ومن ثم أحجموا عن تحديد منهج معين للتربية، بل أساليب ومداخل منهجية عديدة بحسب طبيعة العلم أو موضوع الظاهرة موضع الدراسة.[1]

والدراسة الحالية سوف تلقى الضوء على هذه التعددية فى المداخل والأساليب المنهجية التربية. مع التركيز على أهم هذه الأساليب المنهجية وأكثرها إستخداماً فى الدراسات التربوية والمقارنة، بدءاً من الأفكار التربوية للمفكر العربى الأصل عبد الرحمن بن خلدون فى المرحلة التى يطلق عليها مفكرى الغرب بمرحلة ماقبل المنهجية العلمية، ومروراً ببعض الأساليب والمداخل المنهجية فى المراحل التطورية للعلم، حيث المرحلة الوصفية والتحليلية والتاريخية ووصولاً للمرحلة العلمية الحديثة.

أولاً:الأفكار المنهجية لعبد الرحمن بن خلدون:

تزخر الأمة العربية بتراث ثقافى وحضارى يميزها عن غيرها من الأمم الأخرى، وطبيعى أن يكون وراء هذه الثقافة وتلك الحضارة رجال مصلحون ومفكرون عملوا بكل جهد وإيمان فى سبيل دعم وتطور تراث أمتهم والحفاظ عليه من التبعثر والإندثار.[2]

وكما سبق أن ذكرنا، أن دراسى التربية المقارنة درجوا على التاريخ لها بروادها الأوائل من الأوربيين متجاهلين على السواء، على الرغم من أن بين علماء العرب من يسبق، عن جدارة أن يكون من هؤلاء الرواد الأوائل فى مجال التربية المقارنة أيضاً، ويأتى فى مقدمة هؤلاء إبن بطوطة حيث وصف المدارس ونظم التعليم فى البلاد التى زارها فى رحلته المسماه "تحفة النظار فى غرائب الأمصار"، وإبن جبير الرحالة العربى المشهور فى القرن الثامن عشر ووصفه لمدارس العراق وأهمها المدرسة النظامية.

وتؤكد بعض الدراسات على أن العلوم الاجتماعية إنطلقت من المجتمعات العربية، وأنها راسخة القدم فيها منذ عهد بعيد، إذ كان للبيروني مثلاً ولابن خلدون - وغيرهم - فضل لاينكره أحد !! فدراسة منهاجية إبن خلدون لاتزال لافته للإنتباه لما سنته من قواعد لاتزال حداثتها محلاً للبحث والتعليق. لقد سن إتجاهات للوصف وللتحليل وللتكميم ولربط العناصر بعضها ببعض، فهو أول من أشار إلى ضرورة التحليل النوعي والكمي الذي لابد أن ينتهي إلى التركيب الهيكلي وإلى التنظير حتى توضع الظواهر الإجتماعية في محيطها العام وفي سياق الدفع التاريخي العام الجار لها على المستخدمات. العربية العصرية في البحوث الإجتماعية وخاصة من الناحية المنهجية. (٤) ولقد إعترف المفكر التربوي الأمريكي بريكمان Brickman بفضل إبن خلدون فيما كتب بدون تحيز عن أوجه التشابه والإختلاف الثقافي والتربوي في مختلف المجتمعات، وأن ذلك يؤهل إبن خلدون ليرقى إلى مراتب الباحث في التربية المقارنة (٥).

إهتم عبد الرحمن بن خلدون بالكثير من العلوم والمعارف وجوانب الحياة المختلفة وخاصة علم التاريخ، وعلم الإجتماع وعلم السياسة وعلم الإقتصاد وعلم التربية، إلا أن شهرته التي ذاعت بين أوساط العلماء والمفكرين كانت في مجال تأسيس علم الإجتماع والعمران البشري، والذي ضمنه مقدمته الشهيرة في كتابه المعنون: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر.

ففي الجزء الأول من هذا الكتاب وفي الفصل الثلاثين والمعنون: "في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريقه إفادته" ، كتب يقول:

"أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله وإستعداده لقبول مايرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكية في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي في الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شذا فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا مغلقاً إلا وضحه وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد إستولى على ملكته، هذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه، وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته ويحضرون المتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه، ويكلفونه وعى

ذلك وتحصيله ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون فى مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها فإن قبول العلم والإستعدادات لفهمه تنشأ تدريجياً، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالجملة إلا فى الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال، وبالإقبال الحسية، ثم لايزال الإستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً بمخالفة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والإنتقال فيها من التقريب إلى الإستيعاب الذى فوقه حى تتم الملكة فى الإستعداد ثم التحصيل، ويحيط هو بمسائل الفن وإذا ألقيت عليه الغايات فى البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعى وبعيد عن الإستعداد له كل ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم فى نفسه، فتكاسل عن وإنحراف عن قبوله وتمادى فى هجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم. ولاينبغى للمعلم أن يزيد من تعلمه فى فهم كتابه الذى أكب على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبه ميوله للتعليم مبتدئاً كان أو منهياً، ولايخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أول إلى آخره ويحصل إنحرافه ويستولى منه على ملكة بها ينفذ فى غيره، لأن المتعلم إذا حصل ملكلة مافى علم من العلوم إستعد بها لقبول مابقى، وحصل له نشاط فى طلب المزيد والنهوض إلى مافوق حتى يستولى على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وإنطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم والله يهدى من يشاء.

وهكذا يبدو لنا كطلاب علم بصفة عامة وفى المجال التربوى بصفة خاصة، مدى إدراك إبن خلدون فى زمانه المتقدم لجوهر الفلسفات التربوية المعاصرة وأهدافها، وما تنادى به من تطبيقات تربوية ونفسية خاصة فى مجال طرق التدريس التى يتبعها المعلمون فى شتى تخصصاتهم العلمية، وكيفية إختيار كل طريقة بما يتلاءم وخصائص المتعلم وقدراته العقلية والجسمية، وإدراك مابين المتعلمين من فروق فردية فى القدرة على تحصيل العلوم وبلوغ غاياتها.

كما أن عبد الرحمن بن خلدون كان بعيد النظر إلى حد بعيد فى إطار النظريات التربوية التى تنادى حديثاً عدا التكامل بين العلوم وإرتبطها الوثيق فى إطار التنمية الشاملة للفرد والمجتمع علىحد سواء، ومبدأ التخفيف على المتعلم وعدم تشتيت أفكاره بتجزئة المعارف حتى فى إطار العلم الواحد، بل تقديم الأفكار فى صورة متكاملة لأن ذلك أعدى إلى الإدراك وعدم النسيان، حيث يقول:

"كذلك ينبغى لك أن لاتطول على المتعلم فى الفن الواحد بتفريق المجالس (الحصص والدروس) وتقطيع مابينها لأنه ذريعة إلى النسيان، وإنقطاع مسائل الفن بعضها من بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها، وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانبة للنسيان كانت الملكة أيسر حصولاً وأحكم إرتباطاً وأقرب صبغة لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسى الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه والله علمكم مالم تكونوا تعلمون"

ويأتي عبد الرحمن بن خلدون في زاوية تربوية أخرى يؤكد على أن التركيز على علم واحد بالدرس والتحصيل أفضل من تدريس علمين في آن واحد، لأن ذلك مدعاه للنسيان والخلط بينهما، لاسيما إذا كانت القوى العقلية المطلوبة لك بين متشابهة أو بنفس درجات الذكاء أو القدرة العقلية، مثل العلوم الإنسانية المختلفة ذات الإرتباط والتقارب في المحتوى، بعكس الإختلاف في العلوم ذات القدرة العقلية (نظرية وعملية) المتفاوتة، كان يدرس الطالب لغة عربية أو تاريخ وبجانبه علوم رياضية أو طبيعية، أو علوم ذات صبغة عملية وتحتاج إلى جانب القدرات العقلية والنظرية إلى قدرات ومهارات حسية، حيث نجد هناك قبولاً من المتعلم وعدم الإعراض عنها، بل درجات التحصيل العلمي فيها تكون عالية ومقبولة من جانب المتعلمين، حيث يقول:

"ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لايخلط على المتعلم علمان معاً، فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما، لما فيه من تقسيم البال وإنصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر، فيستغلقان معاً، ويستصعبان، ويعود منهما بالخيبة، وإذا تفرغ الفكر لتعليم ماهو بسبيله مقتصر عليه، فربما كان ذلك أجدر بتحصيله، والله سبحانه وتعالى الموفق للصواب"

كما يؤكد إبن خلدون على أهمية تأسيس المتعلم بالعلوم منذ نعومة أظفاره، لأنه يعتقد كما تعتقد النظريات التربوية الحديثة على ان التعليم في أصغر أشد رسوخاً وهو مرحلة الإرتكاز العلمي لما بعدها من مراحل النمو العلمي في المراحل الدراسية المختلفة، وهو في هذا الصدد يركز على العلوم الدينية حيث يقول:

"إن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعار الدين أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم وبعض متوبة الأحاديث. وصار القرآن من رسوخ الإيمان وعقائده من أيات القرآن، وبعض متوبة الأحاديث. وصار القرآن أصل التعليم الذى يبغى عليه مايحصل بعض من الملكات، وسبب ذلك أن تعليم الصغير أشد رسوخاً وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه.

كما أن رحلات عبد الرحمن بن خلدون وزياراته للبلدان والأمصار الإسلامية المختلفة جعلته يقف على مايتوفر لهذه البلاد من علوم مختلفة، وكيفية إنتقال هذه العلوم من جيل لآخر ومدى الدمج بين العلوم الدينية والدنيوية، سواء كان ذلك في بلاد المغرب أو الأندلس، أو شمال أفريقيا أو أهل المشرق (شبة الجزيرة العربية وبلاد الشام) حيث يقول:

"فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان، الإقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله وإختلاف جملة القرآن فيه، لايخلطون ذلك بسواه في شئ في مجالس تعليمهم، لامن حديث ولا من فقه، ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه، فيكون إنقطاعه في الغالب إنقطاعاً عن العلم بالجملة. وهذا مذهب أهل الأمصار

بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر" .... "أما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو، وهذا هو الذى يراعونه فى التعليم، إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك وأسـه ومنبـع الدين والعلوم، جعلوه أصلاً فى التعليم، فلا يقتصرون لذلك عليه فقط، بل يخلطون فى تعليمهم للولدان رواية الشعر فى الغالب والترسل،وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب، ولايختص عنايتهم فى التعليم بالقرآن دون هذه، بل عنايتهم فيه بالخ أكثر من جميعها إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة وقد شذا بعض الشئ فـى العربيـة والشعر والبصر بهما، وبرز فى الخط والكتاب وتعلق بأذيال العلم على الجملة لو كان فيها سند لتعليم العلوم، لكنهم ينقطعون عند ذلك لإنقطاع سند التعليم فى آفاقهم ولايحصل بأيديهم إلا ما حصل من ذلك التعليم الأول، وفيه كفاية لمن أرشده الله تعالى، وإستعداد إذا وجد المعلم" .... "وأما أهل أفريقية فيخلطون فى تعليمهم للولدان القرآن بالحديث فى الغالب، ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها، إلا أن عنايتهم بالقرآن وإستظهار الولدان اياه، ووقوفهم على إختـلاف رواياته وقرءانه أكثر مما سواه، وعنايتهم بالخط تبع لذلك. وبالجملة فطريقتهم فى تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس، لأن سند طريقتهم فى ذلك متصل بمشـيخة الأندلـس الذيـن أجازوا ع تغلب النصارى على شرق الأندلس وإستقروا بتونس، وعنهم أخذ ولدانهم بعد ذلـك". .... "وأما أهل المشرق فيخلطون فى التعليم كذلك على مايبلغنا، ولا أدرى بم عنايتـهم منـها، والذى ينقل لنا، أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه فى زمن الشبيبة، ولايخلطون بتعليم الخط، بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على إنفراده، كما تتعلم سائر الصنـائع، ولايتداولونها فى مكاتب الصبيان، وإذا كتبوا لهم الألواح، فبخط قاصر عن الإجادة، ومـن أراد تعلم الخط فعلى قدر مايسنح له بعد ذلك من الهمة فى طلبه، ويبتغيه من أهل صنعته. فأما أهل أفريقية والمغرب، فأفادهم الإقتصار على القرآن القصور عن ملكة الإنسان جملـة، وذلـك أن القرآن لاينشأ عنه فى الغالب ملكة لما أن البشر مصرفون عن الإيثار بمثله، فـهم مصرفـون لذلك عن الإستعمال على أساليبه، والإحتذاء بها، وليس لهم ملكة فى غير أساليبه، فلايحصـل لصاحبه ملكة فى اللسان العربى، وحظة الجمود فى العبارات، وقلة التصرف فى الكلام، وربما كان أهل أفريقية فى ذلك أخف من أهل المغرب لما يخلطون فى تعليمهم القرآن بعبارات العلوم فى قوانينها كما قلناه، فيقتدرون على شئ من التصرف ومحاذاة المثل بالمثل، إلا أن ملكتهم فى ذلك قاصرة عن البلاغة، لما أن أكثر محفوظهم عبارات العلوم النازلة عن البلاغة، وأما أهـل الأندلس، فأفادهم التفنن فى التعلم، وكثرة رواية الشعر والترسل، ومدارسة العربيـة مـن أول العمر حصول ملكة صاروا بها أعرف فى اللسان العربى، وقصروا فى سائر العلـوم لبعدهـم عن مدارسة القرآن والحديث الذى هو أصل العلوم وأساسها، فكانوا لذلك أهل خط وأدب بارع ولم يكتف عبد الرحمن بن خلدون بعرض أفكاره التربوية فقط، بل كان ناقداً وشارحاً للأفكـار

التربوية لبعض المفكرين التربويين أمثال القاضى أبو بكر بن العربى، وأبو محمد بن أبى زيد الذى ألف كتاباً فى حكم المعلمين والمتعلمين، حيث يقول:

" ولد ذهب القاضى أبو بكر بن العربى فى كتاب رحلته إلى طريقه غريبة فى وجه التعليم، وأعاد فى ذلك وأبدى، وقدم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم كما هو مذهب أهل الأندلس، قال لأن الشعر ديوان العرب، ويدعوا إلى تقديمه وتعليم العربية فى التعليم ضرورة. ثم ينتقل منه إلى الحساب فيتمرن فيه حتى يرى القوانين ثم ينتقل إلى درس القرآن، فإنه تيسير عليه بهذه المقدمة" ويواصل القاضى أبو بكر حواره.

فيتوجه بالنقد لطريقة التدريس والتعليم المتبعة مع الصبيان فى عهده وفى بلاده ويعتبرها غير ملائمة لطبيعة الطفل ونموه العقلى، لأنها تبدأ بتعليم المجردات بدلاً من التأكيد علىالمحسوسات التى تقرب لفهمه وإدراكه الحقائق والمعلومات حيث يقول:

"وياغفلة أهل بلادنا فى أن يؤخذ الصبى بكتاب الله فى أول أمره يقرأ مالا يفهم، وينصب فى أمر غيره أهم عليه، ثم قال ينظر فى أصول الدين، ثم أصول الفقه، ثم الجدل، ثم الحديث وعلومه. ونهى مع ذلك أن يخلط فى التعليم علمان إلا أن يكون المتعلم قابلاً لذلك بجودة الفهم والنشاط" ... "هذا ما أشار إليه القاضى أبو بكر رحمة الله، وهو لعمرى مذهب حسن، إلا أن العوائد لاتساعد عليه، وهو أملك بالأحوال، ووجه ما أختفت به العوائد من تقدم دراسة القرآن إيثاراً للتبرك والثواب، وخشية ما يعرض للولد فى جنون الصبا من الآفات والقواطع عن العلم، فيفوته القرآن، لأنه مادام فى الحجر فنقاد للحكم، فإذا تجاوز البلوغ وأنحل من ربقة القهر، فربما عصفت به رياح الشعبية فألقته بساحل البطالة، فيغتصون فى زمان الحجر وربقة الحكم تحصيل القرآن لئلا يذهب خلوا منه، ولو حصل اليقين بإستمرار فى طلب العلم وقبوله التعليم لكان هذا المذهب الذى ذكره القاضى أولى ما أخذ به أهل المغرب والمشرق، ولكن الله يحكم ما يشاء ولامعقب لحكمه سبحانه"

ويستمر عبد الرحمن بن خلدون فى عرض أفكاره التربوية القديمة المعاصرة فى إسلوب التعامل مع الصغار ونقده لأساليب العقاب البدنى أو التوبيخ الزائد وإستبدال ذلك بال... وأسلوب القدوة الحسنة، وتربيتهم على العفاف وعزة النفس والبعد عن التدليل الزائد، حيث يقول:

"إن إرهاق الحد فى التعليم قصير بالمتعلم سيما فى إصاغة الولد، لأنه من سوء الملكة ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدك سطا به القهر، وضيق على النفس فى إنبساطها، وذهب بنشاطها، ودعا إلى الكسل، وعمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير مافى ضميره خوفاً من إنبساط الأيدى بالقهر عليه، وعمل المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً، وفسدت معانى الإنسانية التى له من حيث الإجتماع والتمرن،

وهى الحمية والموافقة عن نفسه ومنزله، وصار عيالاً على غيره فى ذلك، بل وكسلت النفس عن إكتساب الفضائل والخلق الجميل، فإنقبضت عن غياتها ومدى إنسانيتها، فإرتكس وعاد فى أسفل السافلين".. "فينبغى للمعلم فى متعلمه، والوالد فى ولده أن لايستبدوا عليهم فى التأديب ثم يعرض عبد الرحمن بن خلدون لبعض الأفكار التربوية التى جاءت فى كتاب حكم المعلمين والمتعلمين لأبو محمد بن أبى زيد فيقول:

"لاينبغى لمؤدب الصبيان أن يزيد فى ضربهم إذا إحتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئاً".

ويقول إبن خلدون: ومن كلام عمر رضى الله عنه من لم يؤديه الشرع لا أدبه الله، حرصاً على صون النفوس عن مذلة التأديب، وعلماً بأن المقدار الذى عينه الشرع لذلك أملك له، فإنه أعلم بمصلحته، ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين فقال ياأحمد إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه، وثمرة قلبه، فصير يدرك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة، فكن له بخيث وضعك أمير المؤمنين، أقرئه القرآن، وعرفه الأخبار، وروه الأشعار، وعلمه السنين، وبصره بمواقع الكلام وبدئه، وأمنعه من الضحك إلا فى أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بنى هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه، ولاتمرن بك سلعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه، فتميت ذهنه، ولاتمعن فى مسامحته، فيستحلى الفراغ ويألفه، وقومه ما إستطعت بالقرب والملاينة. فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة.

وخلاصة القول، أن عبد الرحمن بن خلدون بلغ مرتبة سامية فى عصره وغيره من العصور اللاحقة، سواء كان ذلك فى تأسيسه لعلم الإجتماع والعمران البشرى بعامة، وعلم التربية بطريقة وأساليبه المنهجية بخاصة، ومن ثم إستحق بجدارة أن يكون أحد أعلام الفكر التربوى والفلسفى فى العالم الإسلامى. فجزاه الله عند إمته خير الجزاء.

ثانياً: الأفكار المنهجية لمارك أنطوان جوليان:

يؤكد معظم علماء التربية المقارنة فى الغرب على أن مرحلة النقل والإستعارة هى بداية التاريخ العلمى للتربية المقارنة، والتى يعود تاريخها إلى أوائل القرن التاسع عشر، وعلى وجه التحديد سنة ١٨١٧ بنشر كتاب مارك أنطوان جوليان الفرنسى الجنسية تحت عنوان: "خطة ونظرات مبدئية عن عمل فى التربية المقارنة". ورغم أن جوليان يعتبر الرائد الأول لهذه المرحلة، إلا أن هناك الكثير من الرواد الآخرين المشهورين أمثال: فيكتور كوزان فى فرنسا أيضاً، وهورس مان وهنرى برنارد فى الولايات المتحدة الأمريكية، وماثيو أرنولد فى إنجلترا، وأوشينسكى فى الإتحاد السوفيتى. وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم، إذ كان من المعتقد فى تلك الفترة وطيلة القرن التاسع عشر أنه يمكن نقل النظم

التعليمية من دولة لأخرى، لذلك سميت هذه المرحلة بمرحلة النقل والإستعارة. وتركز الإهتمام فيها على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الإستفادة من أحسن النظم. وقد تركز الإهتمام فى هذه المرحلة على وصف النظم التعليمية، ومن هنا كان السائد هو المنهج الوصفى بأساليبه المتعددة، والتى تقتصر على وصف النظم التعليمية، أو وصف مظاهر النظم التعليمية دون التعمق فى تحليل جذورها وأصولها، دون التصدى لتفسير كنهها أو نقدها والتعرف على مشكلاتها، وكان معظم ماكتبه رواد هذه المرحلة فى تلك الفترة، عبارة عن تقارير وصفية تحتوى على معلومات عن النظم التعليمية دون التوصل إلى القواعد والمبادئ العامة التى أشار إليها مارك أنطوان جوليان. (١١) والتى سوف نوضحها فى السطور التالية:

يعتبر جوليان أبو التربية المقارنة ومؤسسها، ومامأهله لذلك، هو أسلوبه التحليلى المرتب، ولذلك يصفه المفكر جورج برادى Bereday بأنه أول دارس للتربية المقارنة يتميز بالعقلية العلمية.(١٢)

كما يقول كازاميه Kazamias أن جوليان كان يعتبر علم التربية مشابهاً لعلم التشريح المقارن، ويقول أن التربية شأنها شأن غيرها من كل العلوم والآداب، تتكون من حقائق وملاحظات، وأنه من الضرورى أن نشكل هذه الحقائق والملاحظات ونرتبها فى جداول تحليلية تسمح بتفسيرها ومقارنتها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة. وبهذا يمكن أن تصبح التربية علماً إيجابياً بدلاً من تركها نهباً للآراء الضيقة المحدودة وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها.(١٣)

وقد كرس جوليان جهده للإصلاح التعليمى فى فرنسا، وكان رجلاً عملياً، ولذا رأى أن يبنى خطته فى إصلاح التعليم على أساس الدراسة المنظمة للواقع كما هو على الطبيعة. ولتحقيق ذلك رأى أن أول ماينبغى عمله هو التوصل إلى وسيلة يمكن على أساسها جمع المعلومات التربوية من بعض الدول المجاورة لفرنسا وأعد لهذا الغرض إستبياناً يتألف من ست مجموعات من الأسئلة تتضمن ستة مجالات كبيرة هى:

١- التعليم الإبتدائى والعام.

٢- التعليم الثانوى والأكاديمى.

٣- التعليم العالى والعلمى.

٤-إعداد المعلمين.

٥- تعليم الفتاة.

٦- التربية وعلاقتها بالتشريعات والمؤسسات الإجتماعية.

وقد إقترح جوليان أن يجرى الإستفتاء رجال يتميزون بالذكاء والنشاط والحكم السليم والخلق الكريم فى دول مختلفة على أن يتم تنظيم الإجابات التى يجمعونها فى جداول تجميعية

لمقارنتها. [١٤] وكان يأمل أن تؤدى هذه المقارنات المترتبة على الإستفتاء إلى تطوير النظم التعليمية فى تلك البلاد. إلى جانب إهتمامه بنشر المعلومات التربوية لاسيما المعلومات الجديدة والمبتكرة منها.

ثالثاً: الأفكار المنهجية لكل من المفكرين إسحق كاندل ونيكولاس هانز:

يعتبر كل من إسحق كاندل ونيكولاس هانز من رواد التربية المقارنة فى مرحلتها المتميزة والثرية بمؤلفاتها، وهى مرحلة القوى والعوامل الثقافية والتى كان لها أساليبها ومداخلها المنهجية المنبثقة عن المنهج التحليلى التاريخى والذى يطلق عليه البعض تجاوزا بمنهج القوى والعوامل الثقافية.

ولقد إحتلت هذه المرحلة النصف الأول من القرن العشرين، وشهدت نشاطاً تربوياً وعلمياً كبيراً من حيث ظهور دوائر المعارف التربوية والكتب التربوية السنوية والهامة، والتى يصفها نيكولاس هانز بقوله: ومهما كانت قيمة المعلومات التى تضمنتها هذه المطبوعات عن النظم التعليمية الأجنبية، فإن الهدف الرئيسى منها كان ذا طابع نفعى عملى لإصلاح التعليم. [١٥]

ويعتبر السير مايكل سادلر **Sir Michael Sadler** مؤسس هذه المرحلة ورائدها، حيث كان يعتقد أن النظم التعليمية هى وليدة الظروف الإجتماعية التى نشأت فيها لذا يقول، ينبغى عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة فى داخلها، بل أنها تتحكم فيها وتفسرها.

ومن رواد هذه المرحلة أيضاً المفكر الألمانى فردريك شنايدر F. Schneider وكاندل وهانز فى أمريكا، وجوزيف لاورايز Lauwerys فى إنجلترا، وروسيللوا Rossello فى سويسرا، وفرنون مالينسون V. Mallinson فى إنجلترا وغيرهم الكثير، حيث إهتموا بالأسس التربوية والعوامل الإجتماعية التى تستند إليها التربية.

وتحت تأثير هؤلاء إنتقلت التربية المقارنة من مجرد جمع المعلومات الوصفية إلى مرحلة التكهن بالعوامل المختلفة المؤثرة فى نظم التعليم.

١-أسلوب إسحق كاندل: **Issak L. Kandel**

وهو الذى ولد فى رومانيا سنة ١٨٨١ من أسرة يهودية، ونهل من الثقافات الرومانية والإنجليزية حيث تعلم فى مدارسها الثانوية وكذلك جامعة مانشستر Manchester University ثم رحل للعمل والدراسة بأمريكا فى الفترة من ١٩٢٤ حتى ١٩٤٤، حيث عمل إستاذاً للتربية المقارنة بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا Columbia University ثم عمل محرراً للعديد من المجلات والدوريات التربوية والكتب السنوية وكتب العديد من الكتب وأخرج

الكثير من المجلات التربوية فى حياته الحافلة بالعمل والنجاح لمدة أربعة وثمانين عاماً حتـــى وفاته عام ١٩٦٥.(١٦)

ووظيفة التربية المقارنة عند كاندل، تتعلق بمناقشة التعليم العام، والتعليم الإبتدائـــى أو الإلزامى ثم التعليم الثانوى فى ضوء القوى والعوامل السياسية الإجتماعية والثقافية والتـــى – من وجهة نظره– تحدد شخصية النظام القومى للتعليم.(١٧) لذلك فهو يؤكد على أن مشـــكلات وأغراض التعليم كانت متشابهة فى معظم البلاد، ولكن الحلول المطروحة كـــانت متـــأثرة بالخلفيات الثقافية والتاريخية المختلفة، ولهذا إذا أراد الباحث أن يدرس الحلول المطروحة فـــى عدة بلاد، أن يكون على وعى بالفلسفة العامة التى تحكم هذه النظم التعليمية، ويؤكد أيضاً على أنه لاتوجد طريقة واحدة لدراسة التربية المقارنة بل عدة طرق تتناسب وطبيعـــة المشـــكلات المطروحة.(١٨)

والتربية المقارنة فى نظره - كما يؤكد على ذلك تريثوى Trethewey - يجـــب أن تقوم بنقل التطبيقات الخاصة بالأفكار التعليمية من دولة لأخرى، وأن يتعدى ذلك الوصف إلـــى التحليل والتفسير فى ضوء القوى السياسية والإجتماعيـــة والثقافيـــة، وأن تحـــاول الدراســـات المقارنة تقديم الإتجاهات والآراء والمبادئ الخاصة بالتطبيقات العامة.(١٩)

ويتساءل كاندل، ماالذى يمكن وصفه وتفسيره ومقارنته؟ ولذا يقول أن نقطـــة البدايـــة تأتى من المشكلة التى تواجه كل دولة فيما يتعلق بالآتى:

١) من ينبغى أن يسيطر أو يوجه تعليم الطفل؟

٢) إلى أى مدى تقع مسئولية المجتمع والدولة بالنسبة لتعليم أبنائهم؟

٣) مامعنى الحرية وتطبيقاتها فى هذا المجتمع؟

٤) ماواقع تعليم ماقبل المدرسة، التعليم الإبتدائى والتعليم الثانوى؟

٥) ماالذى ينبغى أن تحتويه المناهج؟

٦) من الذى يجب عليه تحديد وصياغة هذه المناهج؟

٧) هل يجب أن تكون الإدارة أو الخدمات التعليمية مركزية أم لامركزية؟ (٢٠)

ولذا يؤكد كل من كازمياس Kazamias وماسيلاس Massialas فى كتابهما علـــى أن مدخل كاندل يتحدد بثلاثة أغراض وهى:

أولاً: الوصف Descriptive ويهدف منه كاندل الوصول إلى الحقائق قبل إصـــدار الأحكـــام وعقد المقارنات، وهذه النقطة إتبعها جميع رجال التربية المقارنة.

ثانياً: توظيف التاريخ Historical - Functional ويعنى به النظر إلى العلل أو الأسباب التـــى تؤدى إلى إيجاد النظم القومية أو التى تكون الخلفية الثقافية للمجتمع.

ثالثا: أساس نفعى عام Melioristic حيث تتبلور إهتمامات كاندل فى تحسين وإصلاح التعليم فى العالم، وهذا العنصر قاد كاندل للإعتقاد بعدة قيم مثل: نظم التعليم الديمقراطية افضل من غيرها، والمركزية سيئة، وأن التربية يجب أن تهدف إلى التنمية الشاملة للإنسان.(٢١)

كما يعرض **توثيوى Trethewey** فى كتابه مدخل للتربية المقارنة ١٩٧٦ مدخل كاندل فى الدراسات المقارنة بصورة أخرى، وإن كان يشترك فى بعض خطواته مع العرض السابق، حيث يؤكد على أن منهج كاندل يقوم على أربع مراحل متميزة وهى:

(١) الوصف Description ويتناول فى هذه المرحلة الإجابات المختلفة بصورة نظرية وتطبيقية لمشكلة أو عدة مشكلات القائمة أو المشتركة فى كل الدول موضع الدراسة. لأن مجرد الوصف للنظام التعليمىوإدارته، والنظام المدرسى والمناهج وطرق التدريس وخطوات وتنظيم حجرات الدراسة، تكون عديمة القيمة مالم تتضح بقية الخطوات المنهجية من تفسير وتحليل ثم الوصول إلى المبادئ العامة أو القوانين.

(٢) الشرح والتفسير Explanation or Interpretation وذلك بغرض فهم وتحليل الأسباب والقوى الثقافية المسئولة عن أحداث الظاهرة التربوية أو التعليمية فى النظام. ولذا يقول كاندل فى هذا المجال، إن فهم المعنى الحقيقى للنظام التعليمى لأى شعب يتطلب بالضرورة معرفة التاريخ والتقاليد لهذا الشعب، أو كما يسميها بالقوى والعوامل والإتجاهات التى تحكم تنظيماته الإجتماعية وخاصة السياسية والإقتصادية والتى تحدد تطوره وتقدمه.

ولهذا فإن الدراسة المقارنة عند كاندل تبدأ بالإلمام وإدراك تلك الحقائق والعناصر ذات القيمة العالية والتى يصعب على العقل إدراكها بسهولة وخاصة الجوانب الروحية والقوى الثقافية التى تمثل خلفية النظام التعليمى، والتى يمكن الوصول إليها من خلال عمليات التحليل للمعايير الإجتماعية والسياسية التى تعكسها المدرسة. وهذه المرحلة الثانية تملى على رجال التربية المقارنة أن يستخدموا الأساليب والمبادئ التاريخية لتفسير لماذا حدثت جوانب التطور والنمو فى نظام تعليمى معين وفى ظروف المجتمع المحددة من قبل الدراسة.

(٣) التحليل المقارن Comparative Analysis والهدف من هذه الخطوة هو مقارنة أوجه التشابه والإختلاف بين هذه النظم التعليمية وبيان الأسباب التى أدت إلى ذلك.

(٤) الوصول إلى [illegible] محددة Disengage Certain Principles or Tendencies وهذه الخطوة تعنى وضع الفلسفة العامة على أساس ماتم ملاحظته بطريقة نظرية.(٢٢) ولذا يقول كاندل فى كتابه عهد جديد فى التربية New Era in Education، أنه من غير الممكن فهم أى نظام تعليمى والإختلافات بين النظم دون الوصول إلى سياتهم الثقافية وإكتشاف المؤثرات التى أدت إلى تشكيل هذه النظم بالكيفية التى عليها.(٢٣)

٢- **أسلوب نيكولاس هانز Nicholas Hans**

من رواد التربية المقارنة المشهورين، وتابعا لكاندل فى مدخله أو إسلوبه المنهجى، وهو يؤكد أنه مدين لكاندل الذى أكد على أهمية المنهج التاريخى فى التربية المقارنة، على الرغم من أن كاندل لم يصل فى تحليل العوامل التى توصل إليها بنفس التفصيل الموجود عند هانز. وأيضا يدين المفكر الألمانى فردريك شنايدر الذى تناول دراسة التربية المقارنة على أساس العوامل المؤثرة.

ولقد إعتبر هانز أن الدراسات الرئيسية للتربية المقارنة تتمثل فى دراسة كل نظام قومى للتعليم على حدة فى إطاره التاريخى وإرتباطه الوثيق بالطابع القومى والثقافة القومية، وكذلك المعلومات عن النظم القائمة للتعليم فى الدول المختلفة، غير أن هانز إعترض على جمع البيانات الإحصائية على أساس إختلاف معايير جمع هذه البيانات فى الدول المختلفة، وإختلاف المصطلحات والتصنيفات وطريقة جمع الإحصائيات من الدول.

وتتركز نظرية هانز حول نقطة هامة هى أن النظم القومية للتعليم تمثل التعبير الخارجى للنمط القومى وشخصية الأمة، شأنها فى ذلك شأن الدساتير القومية والأدب والفنون، بمعنى أن تكشف عن شئ مميز للشعب الذى نبتت فيه، وهنا يقول هانز:

"أن النظم القومية للتعليم، وكذلك الدساتير القومية، والآداب القومى، هى تعبيرات خارجية للنمط القومى، وهى فى حد ذاتها تمثل الشعب فى تمايزه عن غيره من الشعوب، وإذا إستطعنا أن نفصل وأن نحلل العوامل التى كان لها من الناحية التاريخية دور نشيط فعال فى خلق وتكوين الشعوب المختلفة، فإننا نكون قد قطعنا شوطاً بعيداً نحو المبادئ والأسس التى تقوم عليها النظم القومية للتعليم .... ومن ثم لتفسير السبب فى وجود النظم التاريخية فى خلق أمم مختلفة وإحداث الفروق بين الشعوب ونظمها التعليمية ....ومن ثم كان علينا أن نسعى لتحديد الأسس التى ترتكز عليها النظم القومية للتعليم".(٢٤)

وقد حدد هانز العوامل التى تعمل على تكوين الأمة المثالية والتى كما يراها يجب أن تكون من قومية واحدة فى العوامل الخمسة الآتية:

وحدة الجنس، وحدة الدين، وحدة اللغة، وحدة الأرض، وحدة السيادة السياسية، وقد ذهب هانز إلى أن نقصى أحد هذه العوامل يترتب عليه خطر أو تهديد للوحدة القومية.(٢٥)

كما أن شخصية الأمة هى نتيجة لتفاعل الظروف التاريخية والجغرافية والدينية واللغوية والسلالية ولابد للنظام القومى للتعليم أن تتأثر بهذه العوامل ولابد لها أيضا أن تمتد جذورها إلى الماضى السحيق حتى ولو كانت هذه النظم وليدة حكومات ثورية أقامتها عن قصد لتطوير وإصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب.

ويؤكد هانز على أن نمو الشعوب ومن ثم نمطها القومى قد تأثر بثلاث مجموعات من العوامل، هى العوامل الطبيعية مثل الجنس، واللغة، والبيئة الجغرافية والإقتصادية، والعوامل

الدينية مثل المسيحية والإسلام والهندوسية والبوذية والكونفوشية، والعوامـــل العلمانيـــة مثـــل الإنسانية والإشتراكية والقومية.

ومن ثم فإن إسلوب هانز فى التربية المقارنة يتمثل فى الخطوتين التـــاليتين: الخطـــوة الأولى وتتمثل فى دراسة كل نظام قومى للتعليم دراسة منفصلة مستقلة فـــى ضـــوء إطـــاره التاريخى وفى علاقته الوثيقة بتطوير ثقافته ونمطه القومى. الخطوة الثانية، وتتمثل فى جمـــع البيانات والمعلومات عن النظم التعليمية الحالية، وهذه المعلومات يمكن أن تتضمن الإحصائيـــات عن إدارة وتنظيم التعليم ونتائج إختبارات الذكاء والتحصيل.

ومع أن منهج هانز هو منهج تاريخى تحليلى شامل، إلا أن هناك بعض النقد الذى وجد إليه وخاصة من براين هولمز الذى يعتبر هانز من أتباع المدرسة الوصفية التى أسسها كـــاندل وشنايدر، غير أن هانز لم يكن مجرد شارح وصفى، وإنما كان يبحث عن الأسباب والعوامـــل والقوى الثقافية المسئولة والتى تقف خلف هذه النظم التعليمية. (٢٦)

مراجع الفصل الثانى

١-نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون، مقدمة فى التربية المقارنة، تقديم محمد قــدرى لطفــى، الطبعة الأولى، المكتبة العصرية، القاهرة، ١٩٨٦، ص ٧.

-عبد الغنى عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٦٢.

٢-نهاد صبيح سعد، الفكر التربوى عند ساطع الحصرى: دراسة تحليلية وتقويميــة، رسـالة ماجستير منشورة، كلية التربية – جامعة عين شــمس، مطبعــة دار الكتــب، جامعة البصرة، العراق، ١٩٧٩، ص ٢.

٣-(أ) عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة: الجزء الأول من كتاب العبر وديوان المبتدأ والخــبر فى أيام العرب، والعجم والبربر ..، دار العودة، بيروت، ١٩٨٨، ص ٤٤٧.

٣-(ب) محمد منير مرسى، المرجع فى التربية المقارنة، عالم الكتب، القــاهرة، ١٩٨١، ص ١٥-١٦.

٤-عبد الوهاب بوحديبة، "تطور مناهج البحث فى العلوم الإجتماعية"، عــالم الفكــر، المجلــد العشرون، العدد الأول، إبريل – مايو – يونيو ١٩٨٩، ص ٢٠.

5-Brickman, W., "Prehistory of Comparative Education to the end of the 18th Century", Comparative Education Review., 1966, P. 47.

٦- المقدمة للعلامة أبن خلدون، فصل فى وجه الصواب فى تعليم العلوم وطريقــه إفادتــه، دارة العودة، بيروت، ١٩٨٨، ص٤٤٣-٤٤٤.

٧- المرجع السابق، ص٤٤٥.

٨-نفس المرجع والصفحة.

٩- نفس المرجع، فصل فى تعليم الولدان وإختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية فــى طرقــه، ص٤٤٧.

١٠- المرجع السابق، ص٤٤٧-٤٤٨.

١١-محمد منير مرسى، المرجع فى التربية المقارنة، مرجع سابق ص٣٥.

12-Bereday, G., Comparative Method in Education, Halt Rinehart and Winston Inc. U.S.A., 1964, P.7.

13-Kazamias, A.M., Some Old and New Approaches to Methodology in Comparative Education, Comparative Education Review, 1959, PP. 95-96.

١٤-محمد منير مرسى، المرجع فى التربية المقارنة، مرجع سابق، ص٣٦.

15-Hans, N., The Russian Traditions in Education, Routledge & Kegan Paul, London, 1963, PP. 79-80.

16-Jones, Ph. E., Comparative Education: Purpose and Method, University of Queensland Press, Australia, 1973, PP. 57-58.

17-Kandel, J. L., Comparative Education, Houghton Mifflin, Boston, 1933, P. x.
18-Trethewey, A.R., Introducing Comparative Education, Pergamon Press, Australia, 1976, P. 56.
19-Ibid., p. 57.
20-Kandel, ., Comparative Education, Op. Cit., PP. XVIII-XVIV.
21-Jones, Ph. E., Comparative Education, OP. Cit., P. 63.
22-Trethewey, A.R., Introducing Comparative Education, OP. Cit.,.
23-Kandel, I.L., The New Era in Education: A Comparative Study, George G. Harrap & Co. Ltd., London, 1955, P.46.
٢٤-محمد منير مرسى، المرجع فى التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٤٩.
25-Hans, N., Comparative Education, Butler. Tanner ltd., Britain, 1964, P.9.
26-Ibid., PP. 9-10.

الفصل الثالث

دراسة لبعض الأساليب المنهجية فى التربية

(المنهج العلمى)

مقدمة:

عملاً بمبدأ العلم يتحدد بمنهجه لابموضوعه، فإن التربية المقارنة مازالت وستظل تحافظ على هذه القاعدة، وذلك المبدأ، فلم تقف عند حد الوصف والتفسير والتحليل النظرى، بل إتجهت إلى الدراسات الإمبريقية التجريبية، مستخدمة فى ذلك أدواتها ووسائلها الفعالة وهى مداخل وأساليب المنهج العلمى المستخدم فى مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة، فقد كان لإستخدام المفاهيم والطرق المعروفة فى العلوم الإجتماعية. كعلم الإجتماع والإقتصاد والسياسة والأنثروبولوجيا فى دراسة التربية لاسيما فى السنوات الأخية تأثيراً كبيراً على الأساليب التقليدية لدراسة التربية المقارنة، وكان من نتيجة هذا التأثير تحول الإهتمام من وصف نظم التعليم وتحليل مسبباتها السابقة إلىالبحث عن أنماط هذه النظم بناء على دراسات أمبريقية كأساس للقرارات المتعلقة بالسياسة والتنبؤ بالمستقبل.

وكان من الطبيعى أن يمتد هذا التأثير إلى المنهج التقليدى فى التربية المقارنة وهو المنهج التاريخى، ذلك أن النظرة الحديثة قامت على أساس أن فهم العوامل المختلفة التى تضافرت فى الماضى على تكوين النظم التعليمية المعاصرة ومشكلاتها تقل فى أهميتها عن الوصول إلى حلول للمشكلات وتطوير خطط طويلة المدى، وإستراتيجيات تقوم على أساس فهم ديناميات النظام التعليمى وعلاقاته بالنظم الأخرى فى المجتمع.

وعلى هذا فإن الدراسات المقارنة تكون موجهة إلى الإتجاه الخاطئ، إذا إتجهت إلى الماضى فقط، وهكذا تحت تأثير مناهج العلوم الإجتماعية، كان على المنهج التاريخى فى التربية المقارنة أن يسلم الزمام إلى مناهج أخرى مستحدثة تقوم على حل المشكلات ورسم السياسة، وتستند إلى تحليل ديناميات النظام التعليمى وعلاقاته المتشابكة.

بناء على ماسبق، بدأت مرحلة جديدة فى التربية المقارنة، يمكن أن تسمى بمرحلة المنهجية العلمية، والتى تتميز بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجى علمى، وإستخدام الأسلوب العلمى ومداخله المتعددة فى التربية المقارنة، ومن رواد هذه المرحلة، المفكر الأمريكى آرثر موهلمان، وتبعه المفكر الأمريكى جورج بيرداى والذى يحظى بريادة هذه المرحلة العلمية، ثم يأتى فكر كل من براين هولمز وأموندكنج فى إنجلترا، وسوف نقوم بعرض أسلوب كل من جورج بيرداى وبراين هولمز فى الصفحات القادمة.

١ – إسلوب جورج بيرداى المنهجى:George Bereday

يقسم بيرداى الدراسات التربوية المقارنة إلى قسمين حسب طبيعة الأسلوب المنهجى الذى يمكن إتباعه فى كل قسم، وهما: الدراسات المجالية أو المنطقية والدراسات المقارنة:

أولاً: الدراسات المجالية أو المنطقية: Area Studies

والتى يقصد بها دراسة منطقة صغيرة (بلد واحد، مدينة داخل البلد الواحد) أو دراسة أوسع لتشمل عدة بلاد ذات خصائص مشتركة (قارة بأكملها). وهذه الدراسة تعتبر من المتطلبات الأساسية والأولية التى لاغنى عنها للدراسات التحليلية المقارنة، ومهمتها تدريب العاملين فى مجال التربية المقارنة وإعداد الباحثين فيها، ومع مراعاة أن تتوافر عدة شروط فى من يقوم بهذا النوع من الدراسات المقارنة ومنها الإلمام بلغة المناطق موضع الدراسة والقدرة على السفر والإقامة والمعايشة للنظام التعليمى فى بيئته الأصلية، والقدرة على الملاحظة الدقيقة والمستمرة، مع البعد عن التعصب أو التحيز الثقافى للباحث.

وهذه الدراسات المجالية أو المنطقية تسير حسب أسلوب بيرداى المنهجى فى خطوتين هما:

أ) الوصف Description:

وهى عملية تتم لرصد الواقع التعليمى فى دولة واحدة أو أكثر، وهى الخطوة الأولى فى أى عمل مقارن من وجهة نظر بيرداى. وهى عملية تتطلب القراءة الواسعة فى جميع المصادر المتعلقة بالنظام أو النظم التعليمية موضع الدراسة. ثم زيادة المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة، مع تحرى الدقة من جانب الباحث فى عدم الإكتفاء بزيارة المدارس التى تحددها له السلطات الرسمية والمؤسسات التعليمية وعلى إختلاف مستوياتها وبطريقة متأنية. كما أن هذا يتطلب من الباحث تسجيل كل ماشاهده بطريقة موضوعية وبإستخدام أدوات التسجيل والتوثيق السليمة. وهذا يقتضى الخبرة والدراية الواسعة من الباحث فى مجال تحديد ووضع المعايير وإصدار الأحكام. والوصف إذا تم بهذه الطريقة الدقيقة فى رأى بيرداى، يقود الباحث إلى فروض معينة أو تعميمات مؤقتة وغير نهائية.

ب) التفسير: Interpretation

ويعنى بيرداى بهذه الخطوة تقييم المادة التربوية للدولة أو لعدة دول موضع الدراسة، من حيث القوى الثقافية المؤثرة وخاصة القوى التاريخية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية والجغرافية والفلسفية، وبقية العوامل المتصلة بالخلفية الثقافية لبيئة النظام التعليمى. لأن مجرد الوصف فى نظر بيرداى لايؤدى إلى علم مقارن، لأن الوصف قد يؤدى بالفرد أحياناً إلى سرعة القفز إلى النتيجة ودون تعقل كاف. ولهذا فإنه من الضرورى فى ضوء ذلك الإستعانة بالعلوم الأخرى ذات التدخل والتأثير بعلم التربية للمساهمة فى التفسير وبيان لماذا يوجد نظام تعليمى معين بالكيفية التى عليها الآن؟

ثانياً: الدراسات المقارنة: Comparison Studies

والذى يريد جورج بيرداى أن يصل إليه من الخطوتين السابقتين هو محاولته الإجابة على إجابة السؤال الخاص بفلسفة الحياة فى منطقة بعينها من حيث جوانبها السياسية والتاريخية والإقتصادية والجغرافية والإجتماعية ... إلخ. ومن ثم يضيف بيرداى خطوتين أخريين فىحالة دراسة أكثر من بلدين أو منطقتين هما:

(جـ) الموازنة أو المقارنة: Juxtaposition

والهدف من هذه الخطوة هو توضيح أوجه التشابه والإختلاف بين المادة العلمية التى جمعت عن دولة المقارنة، وقد سبق أن مرت عبر مرحلتى الوصف والتفسير السابقتين. ولتنفيذ هذه الخطوة لابد من وضع معيار أو محكات يتم فى ضوئها عمل هذه الموزانات أو المناظرات بين دول المقارنة ومع ظهور المادة العلمية واضحة فى جداولها الرأسية أو الأفقية، وفى ضوء هذه المعايير وفى ضوء الفروض الأولية والتعميمات المبدئية التى توصل إليها الباحث فىالخطوة الأولى (الوصف) فإنه يمكن الوصول فى هذه الخطوة الثالثة إلى فروض علمية وأساسية والتى سوف يتم فى ضوئها التحليل أو المقارنة الأولية كما يسميها بيرداى [١] وعلى هذا، فإن المناظرة هى ببساطة عملية ترتيب للمادة العلمية وإعدادها للمقارنة، وبهذا نضع أساس المقارنة واسعاً عريضاً كالمقارنة بين دولتين ليست بينهما عناصر وقوى ثقافية مشتركة، وإنما يشتركان فى بعض الجوانب العامة، مثل الدول العربية التى توجد بينها عوامل ثقافية مشتركة على الرغم من إختلافها فى الجوانب التاريخية، وكذلك بين إنجلترا واليابان بإعتبارهما جزيرتين قويتين، وتتم المقارنة عريضة أو محدودة، فإن المناظرة أو الموازنة تحاول أن تصل إلى جوانب التشابه والإختلاف بل هى جوهر المقارنة من حيث المادة التعليمية والتأكد من الفروض الأولية. [٢] ومن ثم تأتى الخطوة الرابعة والأخيرة.

(د) المقارنة: Comparison

وهذه الخطوة تبدأ من التحقق من مدى واقعية وعلمية الفروض التى تم إشتقاقها والإتفاق عليها فى مرحلتى الوصف والموازنات أو المناظرات، والوصول بها إلى تحقيق الأهداف المرجوة من البحث والتحليل المقارن، وذلك من خلال التقابل بين المادة العلمية المطروحة فى دول المقارنة. [٣]

وتنقسم هذه الخطوة إلى مرحلتين متكاملتين وهما:

(١) المقارنة المطردة: وتعنى عملية الإنتقال من دولة لأخرى فى جانب من جوانب المقارنة، ثم العودة مرة أخرى لتناول هذه الدول فى جانب أخر والنقطة الثانية فىالمقارنة المطردة تتمثل فى ترتيب المادة العلمية عن الموضوع الواحد للدول المختلفة فى نسيج واحد يجمع

بينهما فى ترابط كامل ويتطلب هذا البحث دائماً عن المواد المتكافئة كأساس للمقارنة بين الدول، مع الأخذ فى الإعتبار البعد عن التعصب والإفتعال فى عقد المقارنات بين جوانب معينة فى النظام التعليمى لايكون بينها أساس مشترك فى دول المقارنة.

(٢) المقارنة التصويرية: وهى تستخدم حيثما يصعب عمل المقارنة المطردة وتقوم على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية، مع عقد مقارنات تصويرية كلما سمحت المادة العلمية بذلك. (٤)

ويفضل إستخدام الطريقة المطردة فى المقارنة لأنها تؤدى فى النهاية إلى نتائج عامة، والوصول إلى حلول بديلة مشتقة من الحلول المطروحة على مستوى الدول المختلفة وفى ضوء الإمكانات المتاحة للمخططين وواضعى السياسات التربوية.

ويؤكد بيرداى أن أسهل صور التحليل المقارن تتمثل فى طريقة المشكلات وليس فى التحليل الكامل للقوى التى تقوم عليها النظم التعليمية، وذلك لأنها بمثابة تدريب يساعد على القيام بالتحليل الكامل على أساس الخطوات الأربع التى قدمها، وهى تتضمن إختيار مشكلة واحدة ودراستها فى أكثر من نظام تعليمى، للوصول إلى الأساليب المختلفة التى أخذت بها النظم التعليمية فى مواجهة هذه المشكلات. (٥)

ويمكن توضيح خطوات وأسلوب جورج بيرداى تنظيماً فيما يلى:

شكل رقم (١): يبين الخطوات المنهجية الأربعة لأسلوب جورج بيرداى في الدراسات التربوية المقارنة.

٢- إسلوب براين هولمز المنهجى: Brian Holmes

إنجليزى المولد والنشأة، عمل مدرساً للفيزياء والطبيعة، عمل مدرساً ومحاضراً فى جامعة درم Durham بإنجلترا قبل ١٩٥٣، ومنذ ذلك التاريخ وهو يعمل فىمعهد التربية بجامعة لندن حتى الآن، كمحاضر وإستاذ لكرس التربية المقارنة وكان زميلاً فى العمل بنفس المعهد للفكر التربوى المعاصر Edmond King الذى فارقه بعد فترة ليعمل فى مكان آخر هو الكلية الملكية Kings College فى جامعة لندن أيضاً. (٦)

وهولمز من المفكرين التربويين الذين يؤمنون بأهمية السفر ومعايشة النظم التعليمية المختلفة للدراسة المقارنة، ولذا فهو كثير السفر وبصفة خاصة إلىالولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفيتى وهو المسئول عن تنظم الرحلات العلمية للدول المختلفة وخاصة الإتحاد السوفيتى كل عام للحصول من خلالها على المعلومات والوثائق الهامة فى سبيل كشف الجوانب الإيجابية والسلبية فى هذه النظم التعليمية الأجنبية. ومن المعروف أنه من الصعب الحصول على كل مايريده الباحث فى التربية المقارنة من معلومات دقيقة وشاملة عن النظم التعليمية لاسيما من دول الكتلة الشرقية، لذلك يتبع براين هولمز أسلوباً ذكياً فى حصوله على المعلومات والذى يتلخص فى الإجتماع بأعضاء هذه الرحلات العلمية عدة مرات قبل السفر ومناقشة القضايا التربوية التى تتعلق بالبلد التى سوف تتوجه إليه هذه الرحلة العلمية، ووضع بعض الأسئلة الدقيقة والمنظمة وتوزيعها على أعضاء الرحلة وتكليف كل منهم بالحصول على الإجابة الوافية للسؤال المطروح من خلال المقابلات الشخصية مع المسئولين الأجانب أو الوثائق المختلفة أو حتى من رجل الشارع حسب طبيعة السؤال المطروح، وبعد العودة يدعو براين هولمز أعضاء الرحلة ليتناقشوا فى إجابات الأسئلة التى سبق طرحها عليهم قبل الرحلة وبشئ من التنظيم والتحليل والتنبؤ الدقيق الذى يتبعه هولمز فى مدخله لحل المشكلات التعليمية، يسجل هو وبعض الدارسين فى مجال الدراسات العليا كل الملاحظات فى تقرير شامل واف يوضع فى مكتبة القسم والمعهد والجامعة. وهذا إسلوب جيد فى جمع المادة العلمية الدقيقة، رغم إحتياجه إلى الدقة المتناهية فى التحليل والبعد عن التعصب والتحلى بالموضوعية فى معالجة القضايا التربوية المختلفة.

إلى جانب مساهماته العلمية على المستوى المحلى (إنجلترا) فإنه إحتل مناصب قيادية تربوية رفيعة، منها أنه كان سكرتيراً وأميناً للصندوق للجمعية الأوربية للتربية المقارنة لعدة سنوات متتالية بالإنتخاب والتركية، ثم مساهماته فى قيادة المؤتمرات الدولية للتربية المقارنة حتى وفاته إثر أزمة قلبية عام ١٩٩٣م.

تعددت مطبوعاته التربوية لاسيما فى الكتاب السنوى للتربية سواء المساهمة ببعض المقالات المنشورة أو بالأشراف الكلى على إعداد وإخراج الكتاب كلية أو مشاركة مع بعض الزملاء فى الحقل التربوى منذ سنة ١٩٥٤ حتى وفاته.

أهم كتابات هولمز والتى حصل بمقتضاها على لقب بروفيسور (أستاذ) هو كتابه عن "مشكلات فى التعليم – إسلوب للدراسة المقارنة سنة ١٩٦٥" Problems in Education هذا الكتاب الذى يعكس بحق فكره التربوى ويوضح أسلوبه الجديد فى إقتحام المشكلات التربوية وهو مايطلق عليه إسلوب حل المشكلات Problem Solving والذى يعتمد فيه على الأفكار الفلسفية لكل من جون ديوى وكارل بوبر John Dewey & Karl Popper ولكن هولمز لم يأخذ أفكارها إلا بالقدر الذى يعتبره مفيداً ويساهم فى حل المشكلات التربوية.

الجزء الأول من هذا الكتاب يتناول التطور التاريخى للدراسات المقارنة فى التربية إلى جانب إظهار وجهة نظر هولمز وإعتقاده بأهمية إستخدام أسلوب حل المشكلات من حيث مساعدة الباحثين فى مجال التربية المقارنة على تنظيم أفكارهم بطريقة دقيقة وواضحة لاسيما فى مجال التخطيط التعليمى، حيث يؤكد على أن هذا المدخل يساعد على التحليل العلمى الدقيق إلى جانب أنه يعتبر أداة مناسبة فى صياغة النظم التعليمية.

وهنا نقطة الخلاف بين هولمز وبيرداى فى أن التربية المقارنة كما يقول بيرداى لزيادة المعرفة وإتساعها لخدمة الدراسات المقارنة نفسها ولكن فوق ذلك لتحسين العملية التربية وتطوير النظم التربوية كما يقول هولمز.

والسؤال المطروح هو ماذا يريد هولمز من الدراسات المقارنة؟ والإجابة منه تقول: أنها ينبغى أن تصل إلى درجة دقيقة فى عملية التنبؤ. ولكن هل المناهج والمداخل السابقة على المنهج العلمى فى التربية المقارنة لاتستطيع أن نصل إلى درجة دقيقة فى التنبؤ؟ والإجابة المباشرة من هولمز هى بالطبع لا. ولذلك يحاول هولمز إظهار جوانب الضعف فى طريقة الإستعارة الثقافية (النقل والإستعارة) حيث أن هذه الطريقة وأسلوب الشخصية القومية أو النمط القومى عملاً على التفريق بين القوميات وكانا إسلوبين عقيمين فى الماضى، وهو يؤكد أن الإستعارة الثقافية (إستعارة النظم التعليمية) هى بمثابة الحشرة التى تنخر فى عظام أى إسلوب جيد. فها هو هاريس Harris وسادلر Sadler يؤكدان على أن دراسة النظم الأجنبية يمكن أن تؤدى إلى مبادئ عامة فى التربية [٧] وهولمز ينتقد ذلك فيقول: أن عملية التنبؤ الدقيقة تسبق كل ذلك حتى فى مجال الوصف والدراسات الإحصائية، رغم وجود بعض المحاذير المقترنة بعملية التنبؤ الدقيقة والتى تتمثل فى :

(١) إختلاف طرق جمع المعلومات فى الدول المختلفة.

(٢) الإختلاف الثقافى بين الدول.

(٣) الإختلافات فى مجال الفئات العمرية موضع الدراسة من بلد لآخر. [٨]

وبالإضافة إلى هذه المحاذيير الثلاثة هناك تحذير آخر من سادلر حيث يقول:

أن أى مادة علمية تحتاج للتفسير فى ضوء قيمة وأهمية النظام العام للدولة موضع الدراسة.

ويضيف هولمز صعوبة أو تحذيراً آخراً وهو أن المقارنات للوائح والقرارات فى الدول المختلفة يؤدى للمغالطات، لأنه ليس بالضرورة أن تكون كل اللوائح والقوانين المكتوبة منفذة.

ويخرج هولمز من نقده لمرحلة النقل والإستعارة ليدخل إلى المرحلة التاليسة (القوى والعوامل الثقافية) ويهاجمها من مدخلها الطبيعى وهو المنهج التاريخى ويقول: رغم أن هذا المنهج إستمر فترة طويلة من الزمن التطورى للتربية المقارنة، إلا أنه قليل القيمة والفائدة، حقيقة أن البحث التاريخى أو الدراسة المقارنة من المنظور التاريخى تساعد على التفسير، إلا أن الأهمية العملية هى فى التنبؤ بالمخرجات، وهذا هو نقطة الإلتقاء والإهتمام من جانب مصممى وواضعى السياسات التعليمية لأن المنهج العملى البرجماتى يقودنا بطريقة مباشرة إلى الطريقة العلمية وإحتمالات التنبؤ. ولقد أخذ براين هوامز على عاتقه هذا الإتجاه حيث الوصول بعملية التنبؤ فى مجال التربية إلى مصاف العلم الموضوعى.[٩]

والآن - حديث هولمز مستمر - العلم يصبح قريباً جداً من الفلسفة لأن كلاً منهما يهتم بالوصول إلى القوانين التى تفسر لنا الظواهر الكونية وإكتشاف القوانين التى تتصل بالبيئة الإجتماعية مثل إكتشاف القوانين من أى نوع آخر. ففى الماضى كثير من المفكرين الإجتماعيين حاولوا إكتشاف القوانين التى يحكمون بها المجتمع. كارل ماركس مثلاً، يطور مفهوم التخطيط الإجتماعى معتمداً فى ذلك على فهمه وصياغته للقانون الإجتماعى. وفى العالم الحديث لاسيما فى الآونة الأخيرة، نجد أن هناك أنواعاً من التخطيط تعتبر إلى حد ما مقبولة، وخاصة فى مجال التعليم، حيث تعتبر ضرورية جداً.

وهولمز يشير فى هذا المجال إلى نظرية هيجل وماركس المادية الجدليسة، ونظرية هربرت سبنسر فى البحث عن القوانين الخاصة بالتطور الإجتماعى، ونظرية جون ستوارت مل واوجست كومت الواقعية.[١٠]

فمثلاً البرجماتية- النظرية النفعية التى تطبق فى الولايات المتحدة الأمريكيسة بصفة خاصة- كما يعتقد هولمز تستطيع أن تقدم مساندة ولكن بدرجة أقل فى مجال التخطيط الكلى، والبرجماتيون غير مؤمنين بأن القوانين الإجتماعية الموجودة أو أن التغير الإجتماعى الحادث يتم بإرادتهم إذا إرادوا، بل أنهم يشكون فى أن تكون قوانين المجتمع مثل قوانين الطبيعة مستمرة دون حركة أو تفاعل. ومن ثم فإن التربية الشاملة والناجحة ليس لها وجود وهذه الرؤية تتمشى أيضاً مع الفلسفات العلمية المعاصرة.

ويلخص هولمز ماسبق قائلاً: إذا كان هناك من يملك قوة مباشرة فيمجال علم التربية (مثل الصياغة والبناء أو التخطيط للتنمية) فلابد إذن من البحث عن المبادئ الخفية التى تحكم تطور النظم القومية للتعليم. (١١)

والعلم الذى يقصده براين هولمز هو علم مابعد النظرية النسبية Postrelativity Science ولهذا فإن المعلم فى العصر الحاضر يعتبر القوانين أكثر قابلية للتغير عما كانت عليه عند العالم أينشتين Einstein كما أن الفكرة الكلية للإستقراء بإعتباره عملية للإكتشاف أصبحت موضع تساؤل، ومن أجل هذا فإن المصطلحات التى ترتبط عادة بالطريقة العلمية مثل الملاحظة وجمع المادة العلمية، وفرض الفروض والتنبؤ ... إلخ يجب أن تقوم بأدوار جديدة. أما فى العلوم الإجتماعية فالإتفاق قائم على عدم توقع الكمال كما أن التنبؤ الصحيح والوثيق صعب المنال مع أهميته الخاصة فى مجال التخطيط. إلى جانب ذلك، هناك صعوبة رئيسية فى مجال التخطيط التعليمى بخاصة وفى حقل التربية المقارنة بعامة، ألا وهى مشكلة إختيار المادة العلمية اللازمة والصحيحة من وسط هذا الكم الهائل من المعلومات المتوفرة فى عالم اليوم. وذلك لتحديد المناسب من غير المناسب، وهذا حجر الزاوية بالنسبة لإهتمامات هولمز والتى من أهمها، التنبؤ الصحيح والدقيق ثم إيجاد الطريقة المناسبة والعلمية والتى من خلالها يتم إختيار المادة العلمية المناسبة وكيفية تنظيمها وتصنيفها. (١٢)

براين هولمز يستخدم خطوات التفكير النقدى لجون ديوى:

بعد العرض السابق المشكلة المتعلقة بالمنهج أو الطريقة، يسير هولمز إلى الأمام بعرض خطته (فروضه) والتى من خلالها تتم دراسة للمشكلات التعليمية، منذ البداية وفى الأساس، فهو يعتمد على الخطوات الرئيسية التى إعتمد عليها جون ديوى والخاصة بطريقة التحليل النقدى فيحل المشكلات أو مواجهة المواقف المحيرة أو الغامضة ويتضمن هذا التحليل مايلى :

١) إدراك الموقف المحير أو تحديد المشكلة.

٢) فرض الفروض أو الحلول المقترحة.

٣) تعقل المشكلة أو تحليلها.

٤) تحليل وتحديد المحتوى.

٥) الإستنتاج المنطقى من الفروض السابقة لأقربها واقعية وعلمية.

٦) التحقق العلمى من صدق الفرض.

والخطوات السابقة رغم أنها تسير على هدى طريقة جون ديوى، إلا أنها مطعمة بتفكير هولمز ومن ثم فهو يوضحها لنا فيقول:

عندما يواجه الفرد بموقف محير (غامض) يتبادر إلى ذهنه بعض الحلول الفورية. بعد فحص وتحليل دقيق للمشكلة أو الموقف الغامض يصبح أكثر وضوحاً ويكتشف أن الحلول غير ممكنة وليست دقيقة، وبالتالى يصبح قادراً على إختيار الأسلوب وتحديد الطريقة التى على أساسها يمكنه جمع المادة العلمية المناسبة والمتصلة بالمشكلة وهنا يصل إلىحلول جديدة وقابلة للتطبيق بعدما كانت فروضاً قبل وضعها موضع الإختبار.

كما أن إختيار الفروض يتضمن الإستنتاج المنطقى لأفضل هذه الفروض فى ضوء العوامل المتصلة بها ثم مقارنة الأحداث العقلية التى تصدر عن التنبؤ والتى تصدر عن الواقع العقلى، وهكذا فإن التطابق بينهما يحقق صدق الفروض وكشف الغموض فى هذه المواقف يعتبر حلاً ناجحاً للمشكلة، وكذلك عدم التطابق لايساعد على تحقيق الفروض ولايكشف غموض الموقف المحير وبالتالى يتطلب إعادة النظر فى المشكلة الجديدة، أو بزوايا أخرى وعوامل مختلفة.

ومن ثم يحدد هولمز السمات العامة والمحددة من تصنيف جون ديون التحليلى ويقدم تصوره المعدل والذى يبدأ بتعقل المشكلة بعد تفكير عميق يبدأ بالغموض والحيرة أمام موقف أو مشكلة ما بغرض تحديد هذه المشكلة. ثم الحل لهذه المشكلة من جانب العلوم الإجتماعية والتى غالباً مايكون متعدداً بتعدد وجهات النظر والسياسات المختلفة والمختارة. كما يؤكد هولمز أنه مع مراحل التفكير النقدى فإن التطبيق لهذا الإسلوب العلمى بواسطة رجال التربية المقارنة يكون ضرورى ومن ثم يحاول هولمز أن يوضح لنا هذه المراحل بالتفصيل كمايلى:

أ- إختيار المشكلة وتحليلها:

إختيار المشكلة يعتمد على الباحث نفسه، على الرغم أنه من المنطقى أن يكون إختيار المشكلة ينبع من عموميتها وتكرارها فى النظم التعليمية في عدة دول، كما أنه يمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق، والتى من أهمها وأكثرها إستخداماً هو التصنيف القائم على أساس غالبيتها على النظم المختلفة نظراً لأن بعض المشكلات التربوية أو التعليمية يغلب عليها الطابع الإقتصادى وبعضها يغلب عليه الطابع السياسى، كما أنه ينبغى على الباحث أن يراعى فى نفس الوقت الحالى الكثيرة [illegible] بالمشكلات التعليمية وهناك طريقة أخرى وهامة فى التصنيف والتى تعتمد على الإ[illegible] الإنفجار المعرفى والسكانى والطموحات والآمال الخاصة بالإنسانية ذلك التصنيف الذى يعتبر مفيداً وقابلاً للتطبيق فى معظم المشكلات التعليمية فى وقتنا الراهن وهو نفس الوقت يعتبر من أوائل الخطوات فى العملية التحليلية للمشكلات التعليمية.(١٢)

ب- الصياغة المقترحة لرسم السياسات التعليمية:

يجب أن نؤكد من البداية على أن كثيراً من المشكلات العالمية والعامة لم يقترح لـــها سوى حدد قليل من الحلول، والصعوبة الرئيسية في ذلك هي أن الحلول التي يمكن أن تنطبـــق في بلد معين قد لاتفيد البلاد الأخرى وهذه الحقيقة واضحة جداً في الدول النامية التي تســتخدم حلولاً ناجحة في بلاد متقدمة. ومن ثم فإن أي مقترحات تبنى على أساسها السياسة التعليمية في دول شرقية وتكون هذه السياسات ثبت نجاحها في الدول الغربية، فإن ذلك قد يؤدي إلى كارثـة للنظم التعليمية القومية، ومن أوضح الأمثلة على ذلك ماحدث لليابان بعد الحرب العالمية الثانية وتحت تأثير النفوذ الأمريكي حينما إستعانت بالخبرة الأمريكية ونظمها ولـــم تحقـق مـــاتريد تحقيقه. ومن هنا تظهر الأدوار المفيدة لدارسي التربيـــة المقارنـــة فـــي أي يقومـــوا بتحديـــد الإقتراحات والإختيارات المناسبة لرسم السياسات التعليمية في مثل هذه الحالات.

جـ- تحديد العوامل القريبة من المشكلة:

فالسياسة كما يقول هولمز ينبغي أن تكون موجهة نحو الهدف المحدد والـــذي بـــدوره إنعكاس طبيعي للآمال والتوقعات الإجتماعية المنشودة, ومن ثم يمكن التوصل إلى قرار حكيـــم ودقيق في ضوء تلك الإقتراحات المتاحة ورغم صعوبة وتحديد العوامل فإنه يجب أن توجـــه إلى توضيح تركيبات المشكلة موضع الدراسة من زواياها المختلفة، والكشف عن المتغـــيرات والإحتمالات التي يجب وضعها في الإعتبار، فبينما البعض يعتبر أن هذه المتغيرات كثيرة، إلا أن إسلوب حل المشكلات بخطواته المعروفة يقلل من عدد هذه المتغيرات إلى أقل عدد ممكـــن وفي نفس الوقت يكون قابلاً للتحقيق وفي موضع الإعتبار، كما أن هذا الأسلوب يعمـــل علـــى إعطاء كل متغير وزنه الحقيقي.

إنه من الضروري تصنيف المتغيرات إلى عدة عوامل منها الأيديولوجي مثل مـــايتعلق بالإتجاهات واللوائح والقوانين الوضعية وغيرها، والعوامل التأسيسية مثل المنظمات المختلفـــة وممارستها ودورها في المجتمع، والعوامل المتنوعة الأخرى التي لايستطيع أن يتحكـــم فيـــها الأنسان بطريقة مباشرة مثل الأرض وماتحتوى من الثروات الطبيعية المختلفة والمحيطة بـــها أيضا. ويؤكد هولمز بأنه على الرغم من صعوبة هذه التصنيفات فإنه لاينبغي أن يترك منـــها جانبا، لأن كل منها يتعلق بمتغيرات معينة، على الرغم انه من الصعب تحقيق ذلك علمياً.

د- التنبؤ كمحتوى للعلم والتخطيط المستقبلي:

والتنبؤ هو المرحلة الأخيرة في خطوات التفكير النقدي عند هولمز والذي يعنـــي بـــه التنبؤ بمدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ماوضعت موضع التنفيذ العملي، وهو يؤكد على أنـــه بالرغم من صعوبة التنبؤ إلا أنه عملية هامة ولايمكن تجاهلها. ويمكن لعملية التنبـــؤ أن تتـــم خلال المحاولات الآتية:

(١) قد لايستطيع الفرد أن يتنبأ بكل المخرجات لسياسة معينة فى ضوء واقـــع معيـــن، أى أن المخرج الذى يمكن أن يقاس كمياً وبدون صعوبة يمكن أن يتم، ولكن على العكس من ذلك توجد مخرجات ليست بكمية ويصعب قياسها.

(٢) المحاولة الثانية فى عملية التنبؤ أن نراعى بعين الإعتبار بل وأن نضـــع فـــى الحســـبان الخطط والمحاولات قصيرة الأجل والخطط طويلة الأجل من حيث المخرجات.

هذه الخطوات من الصعب التنبؤ بمخرجاتها ولكن لاينبغى تجاهلها ومن ثم للحصـــول على عملية التنبؤ الصحيحة فإنه يجب وضع معايير محددة للنجـــاح، هـــذه المعـــايير يمكـــن توضيحها والتعبير عنها من خلال العدالة الإجتماعية والنمو الإقتصادى وتنمية الفرد ...إلخ[١٤]

ومن ثم فإنه بعد وضع هذه المعايير فى ضوء ماسبق، يجب العناية التامة بهذه المعايير حتى نضمن أن هذه المعايير قابلة للمقارنة مع المجتمع والمواقف موضع الدراسة. هـــذا إلـــى جانب المعايير الأخرى التى يجب وضعها ومراعاتها فى ضوء العودة للأفراد والمجتمعات، ثم محاولة إقامة التوازن بين هذه المعايير المختلفة.

وعادة مايمكن تصنيف الدراسات العلمية فى التربية إلى دراسات وصفية أو دراســـات تفسيرية والدراسات التفسيرية يمكن تقسيمها إلى دراسات تستهدف معرفة محـــددات السياســـة التعليمية والدراسات الأخرى توجه عنايتها إلى التنبؤ. [١٥]

وهكذا يؤمن هولمز بأن التنبؤ هو مفتاح التفكير الحديث فى التربية المقارنة، رغـــم أن هذه الفكرة لم ترض بعض المعاصرين له من رجال التربية المقارنة أمثال أدموندكنج الذى نقـد هذه الفكرة نقداً لاذعاً بل وتهكم عليها من خلال كتاباته وهو يتساءل: هل هناك علـــم يســـمى بالتنبؤ؟

مما سبق يتضح أن لنا أن نموذج هولمز يعتمد أساساً على كل من الأفكـــار الفلســـفية والآراء التربوية لكل من جون ديوى وكارل بوبر فى التفكير النقدى لديوى والثنائية الحرجـــة لبوبر، ولهذا فإننا نجد إلزاماً علينا التعرض لأساس هذا المنهج عند أصحابه.

الثنائية الحرجة عند كارل بوبر Critical Dualism

التفكير النقدى أو الثنائية الحرجة كما يقول هولمز يوجد فىالمجتمع المفتـــوح وليـــس المغلق، ومن ثم يعتقد هولمز أن هذا النوع من التفكير يقع بالدرجة الأولى على عـــاتق الفـــرد وليس فقط بالنسبة للإعتقادات والقيم المتداولة فى ذلك المجتمع. ومن حق هذا الإنسان أن يقبـل مايتعلق بهذا النوع من التفكير إذا كان من حقه فى نفس الوقت الحريه فى تقرير مايريد مـــــن اعمال ومصالح ومؤسسات ويشارك فى إدارتها وعملها. ولهذا يقول هولمز: أن هذا النوع مـن التفكير (الثنائية الحرجة) جعل من الممكن قيام عملية التحليل وإمكـــان التميـــيز بيـــن العـــالم الإجتماعى المرغوب أو ماينبغى أن يكون والواقع الإجتماعى الكائن بالفعل[١٦]

وإستخدم بوبر لهذا النوع من التفكير يعود لإهتمامه بالفروض الفلسفية التى تستند إليها فكرة التخطيط وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية عندما نادى بعض المفكرين والمخططين بالتخطيط الكامل لإعادة بناء مابعد الحرب بينما نادى بعضهم الآخر بأن التخطيط المحدد يتمشى مع مبادئ المجتمعات التى تقوم على الإقتصاد الحر ومن خلال الفكرة ونقيضها أو الرأى والرأى الآخر يخرج بوبر برأى ثالث حيث يرى أنه يمكن البناء الإجتماعى ولو بطريقة جزئية، ويوضح ذلك بقوله: أنه يمكن تحديد نوعين متميزين من القوانين فى أى مجتمع:

--القوانين المعيارية.The Normative Laws

--القوانين الإجتماعيةThe Sociological Laws

وهذان النوعان من القوانين أساس نظريته القائمة على الثنائية الحرجة والتى ضمنها فى الفصل الخامس من كتابه "المجتمع المفتوح وأعداؤه" The Open Society and Its Enemies. ولانستطيع توضيح ذلك فى هذا المكان بالتفصيل، ولكن مايهمنا هو أنه يوجد نوعان من العناصر أو العوامل فى البيئة المحيطة بالإنسان هما العامل الطبيعى والعامل الإجتماعى، رغم أن التمييز بينهما صعب إلا أن هذا التمييز يقودنا إلى المقارنة بين القوانين الطبيعية مثل حركة الفصول الأربعة أو حركة الشمس والقمر ثم بين القوانين المعيارية التى من وضع المجتمع مثل اللوائح والقوانين والقيم المختلفة والتى ليس الإنسان مرغماً على العمل بها لأنها من صميم وضع الإنسان نفسه ومن ثم فهو حر فى أن يتقبلها أو يرفضها.(١٧)

وهناك من يختلف مع بوبر فى هذا التقسيم أو فى ثنائية القوانين وهو يرجع هذا الإختلاف إلى عدم القدرة على عمل مثل هذا التقسيم والتمييز أو مايسميه هو مرحلة الفردية البدائية Naive Monism والتى يرى أنها من سمات المجتمعات المغلقة Closed Society مثل المجتمعات القبلية بينما الجانب الآخر من السمات القائمة على الإختلاف فى الرأى والفكر وقبول الإتجاهات المعارضة إنما يمثل المجتمعات المفتوحة، تلك المجتمعات التى يتمتع فيها الأفراد بالحرية الكاملة فى إتخاذ القرارات ومن ثم فإن المجتمعات المفتوحة هى التى يتمتع فيها الأفراد بالحرية الكافية لتغيير القوانين المعيارية بدون تجاوز للقوانين التشريعية، وهذا مايميز المجتمعات الديمقراطية عن الديكتاتورية أو التسلطية.

والثنائية الحرجة كما يراها كارل بوبر تتمثل فى حرجية الحقائق والقرارات أو صعوبة التمييز بينها، رغم أنه يعترف بأن التمييز بين النوعين من القوانين ليس صعباً لأن القوانين الطبيعية لاتتغير أو غير قابلة للتغيير، أما القوانين الوضعية فإنها تكون خاضعة لقرارات الفرد أى أنها تتغير بتغير الأفراد كما أن الفرد حر فى تقبلها أو رفضها أو تعديلها وذلك فى المجتمعات المفتوحة والديمقراطية. (١٨) ومن هنا يهاجم كارل بوبر المنادين بالمذهب التاريخى لأنه يعتقد أن المذهب التاريخى ماهو إلا محاولة لتجنب المفهوم الحرجى. وهو وليد يأسنا من

معقولية ومسئولية تصرفاتنا. مثل ترك أمورنا وظروفنا إلى الحظ والقدر... إلـــخ بينمـــا هـــو يتمشى مع المنهج البرجماتى الذى يؤمن بأن الإنسان مقياس الأشياء، أى مقياس المفيد والعملى منها، حيث يقول نحن فى المجتمعات المفتوحة مسئولين مسئولية كاملة عن تصرفاتنا وقراراتنا التى لاتقع فىمجال الطبيعة وظاهراتها التى لانتدخل فيها.

ثم يشير بوبر إلى العلوم الإجتماعية بقوانينها وأعرافها المختلفة ويقـــول أنـــها ليســـت معيارية وليست مفروضة على الإنسان من قبل لأنها من صنعه هو، رغم أن الحياة الإجتماعية لها بعض القوانين الطبيعية المرتبطة بالحياة الإجتماعية والتى تمثلها النظريـــات الإجتماعيـــة والأقتصادية الحديثة وهى مرتبطة بوظيفة ودور هذه المؤسسات الإجتماعية القائمة، وفى كـــل المؤسسات الإجتماعية تكون القوانين المعيارية والإجتماعية الطبيعية مرتبطة ببعضها إرتباطـــاً وثيقاً وينبغى علينا أن نميز بين النوعين من القوانين حتى نستطيع فـــهم كيفيـــة عمـــل هـــذه المؤسسات.

ويستمر بوبر فى هجومه على العلوم الإجتماعيـــة وفشـــلها فـــى إســـتخدام الوســـائل الإجتماعية للموضوعية العلمية ومن ثم يقترح عليها أن تبتعد عن اللفظية غير العملية وتتجـــه إلى معالجة المشكلات العملية للعصر الذى نعيش فيه بالإستعانة بالطرق النظرية التى تعتـــبر أساساً لكل العلوم ومايعنيه كارل بوبر من هذا هو إتباع طرق المحاولة والخطأ والتوصل إلـــى الفروض التى يمكن إختبارها عملياً والتحقق من صدقها وصلاحيتها بالإختبار العملى، ومن ثـــم يؤكد على الإستعانة بالتكنولوجيا الإجتماعية التى يمكن لنتائجها أن تختبر بالهندسة الإجتماعيـــة التدريجية. وذلك أن المشكلات سواء كانت تقوم على اسس نظرية أو عملية فى طابعها فإنـــها تتداخل فيما بينها بالنسبة للعلوم الإجتماعية والسياسية وهذا بدوره يخلق صعوبات منهجية، لـــذا ينبغى على المفكر والعالم ألا ينعزل عن الجانب العملى ووضع النتائج التـــى يتوصـــل إليـــها موضع التطبيق. (١٩)

وهكذا يتضح لنا جوهر تفكير بوبر حيث يؤكد على فكرة الإتجاه العلمى للموضوعيـــة من ناحية وفكرة الإتجاه العقلانى للمشكلات من ناحية أخرى، لأن العقلانية تتضمن إســـتخدام العقل وتقبله للنقد وقبوله للرأى الآخر.

إستخدام هولمز لمفهوم الثنائية الحرجة عند كارل بوبر:

يعتقد براين هولمز أن القوانين الإجتماعية تختص بالمؤسسات القابلة للتغيير والتطويـــر فى المجتمع والتى يتحكم فيها الفرد بدرجة محدودة. ومن ثم فإنه يستخدم الثنائية الحرجة فـــى هذا المجال لأن أى بيئة إجتماعية تحتوى على علاقات شبه ثابتة وهذا ينطبق أيضـــاً علـــى البيئة الطبيعية والخاصة بالقوانين الطبيعيـــة. ولنفـــرض أن إدارة المؤسســـات والمنظمـــات الإجتماعية تؤكد على وجود القوانين الإجتماعية إذن يمكن للإنسان أو الفرد أن يقـــوم بعمليـــة

التنبؤ فى مجال العلوم الإجتماعية.. وبالمثل فإن العلاقات المختلفة بين الأفراد أو المؤسسات فىالمجتمع أنها محدودة ومدروسة بعناية، والتى تساعد علم التربية أن يعمل من خلال التنبؤ.(٢٠)

ورغم أن براين هولمز إستخدم القوانين المعيارية والإجتماعية والطبيعية كما إستخدمها كارل بوبر، إلا أنه يميل دائماً إلى تسميتها بالنماذج المعيارية والنماذج المؤسساتية والطبيعية وأنماط التفكير السائدة بين أفراد المجتمع ويجدر بنا فى هذا المقام التعرض لهذه النماذج المختلفة بشئ من التفصيل.

أولاً: النماذج المعيارية Normative Patterns

يؤكد كارل بوبر Karl Popper فى كتابه المشهور تحت عنوان المجتمع المفتوح وأعداؤه The Open Society and Its Enemies على أن القيم والقوانين المعيارية يمكن صنعها وتغييرها بواسطة الإنسان.(٢١) بواسطة القرارات ونواحى النقد والإصلاح وملاحظة ومتابعة مايطرأ عليها من تغيرات. كما أن الإنسان مسئول مسئولية أخلاقية عن هذه القيم والمعايير.

وهذا ما يتكون منه التركيب الإجتماعى للعالم. ثم يعود بوبر Popper ليؤكد أن هذا لايعنى أن جميع القوانين واللوائح الخاصة بحياتنا الإجتماعية معيارية ومن عمل الإنسان، فهناك قوانين طبيعية وهامة جداً لحياتنا الإجتماعية، ومن أجل هذا فإن مصطلح القوانين الإجتماعية Sociological Laws يبدو مفيداً وصحيحاً، وتلعب دوراً هاماً فى حياتنا الإجتماعية مثل دور القوانين الطبيعية فى الهندسة، فإذا إستطعنا صياغة القوانين الإجتماعية وبنينا المؤسسات على أساسها؛ فإننا يمكن بناء وتوجيه المؤسسات التى سوف تزيد من قوتنا وسيطرتنا على العالم سواء نحو الجوانب الإيجابية أو السلبية.(٢٢)

ويعتقد براين هولمز أن هذا الإفتراض قاد كارل بوبر إلى القول بأن التخطيط الإجتماعى الشامل والطويل المدى يعتبر شيئاً نظرياً وغير واقعى، ومن الجانب التطبيقى يؤدى إلى الإستبدادية والديكتاتورية، بينما التخطيط الإجتماعى التدريجى يكون دائماً تحت سيطرة الإنسان، وهذا هو صميم إعتقاد وفكر براين هولمز، والذى يؤكد على هذا هو عمل ووظيفة التربية المقارنة أيضاً.

وإذا سلمنا بأن القيم والحقائق والقوانين المعيارية هى من صميم عمل الإنسان. فإنه بالضرورة يمكنه قبولها أو رفضها أو تغييرها. فالقيم المعيارية مثلاً (لاتقتل) وهذا مايمكن أن يتحول إلى قيمة ماينبغى أن يكون حيث يمكن القول (ممنوع القتل) كما أن الأمثلة الأخرى (كل الأفراد يجب أن يعاملوا بطريقة واحدة أو متكافئة) و(كل الأفراد يجب أن يكونوا أحرارا) و(كل الأفراد لهم الحق فى العمل وفى العبادة التى يعتقدون أنها مناسبة لهم، وحق الأفراد فى التعليم)

وكما هو الحال فى إعلان نوبل Noble وأعلان أو وثيقة الإستقلال الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية وإعلان الأمم المتحدة لحقوق الإنسان كلها تؤكد على ماينبغى ومن ثم فهى قوانين معيارية، على الرغم من عدم فعاليتها فى الواقع العملى. فإذا قمنا بدراسة متأنية للدساتير القومية واللوائح الرئيسية، سوف نصل منها إلى نموذج للقيم والقوانين المعيارية.

فالقوانين المعيارية ترتبط بالقيم والحقائق المعيارية مثل (لاتقتل أو ممنوع القتل) فإذا فعلت ذلك فإنه ينبغى شنقك، وهذا مثال واحد على العديد من القوانين المعيارية التى تتشكل على أساسها القيم السلوكية على المستوى القومى والإجراءات التى ترتبط بها فى حالة القبول أو الرفض لأحد جوانب المعادلة أو التسوية، مع ملاحظة أن كلا الجانبين لهذا القانون المعيارى قد يتم قبوله أو رفضه أو تعديله، مثل (ممنوع القتل) فإذا فعلت ذلك قد لاتشنق، وهذا تعديل لما سبق، ويمكن تقديم صياغة جديدة لنفس المعيار مثل (ممنوع القتل) فإذا فعلت ينبغى أن تسجن مدى الحياة.[٢٣]

مثل هذه القوانين والقيم والآراء المعيارية توضح أن إعتقادات الإنسان جزء من المناخ أو البيئة التى تقع فى دائرتها المدرسة وتقوم بخدمتها، فلابد من معرفة ذلك إذا كنا نأمل فى فهم طبيعة عمل المدرسة. تأسيساً على ذلك فإن هذا النموذج المعيارى للقيم أو القوانين المعيارية لدولة بعينها، إنما يمثل بالنسبة لبراين هولمز واحداً من العديد من وظائف رجل التربية المقارنة والتى يجب أن تأخذ بعين الإعتبار ومن أجل هذا السبب فإنه عرض على العديد من المقالات والدراسات للطرق التى يعتقد أنها تؤدى إلى تكوين النماذج المعيارية والمصادر التى من خلالها يمكن جمع المادة العلمية ثم تصنيفها، حيث يظهر لنا أهم العوامل الأولية والظروف المحيطة التى بناء عليها يمكن إختبار وتقييم القوانين الإجتماعية.

والثنائية الحرجة الخاصة بفكر وآراء كارل بوبر ساعدت براين هولمز فى إيجاد طريقة لتأسيس وتصنيف نموذجاً يمكن أن يساعد الباحثين على تحديد العوامل القريبة والهامة، وعمل التصورات والآراء حولها. وهو يعتقد أن هناك نموذجان هامان بالنسبة لأى عمل قومى، أحدهما النموذج المعيارى والذى ينبغى كما سبق أن وضحنا أن يحتوى على الآراء الخاصة بالقيم والقوانين المعيارية التى تتوقع أن الرجال والنساء فى دولة معينة يعرفونها ومستعدون لقبولها أو رفضها.

ومن ثم فإن الأساليب والتقنيات والنماذج مطلوبة إذا أردنا إختيار الآراء والقيم المعيارية المناسبة لنا من وسط الكم الهائل والمتوفر كما إقترح براين هولمز فى أعماله الفكرية الطرق التى تساعد على تكوين وتأسيس النماذج المعيارية بإستخدام النظريات البنائية أو المنطقية والمبنية على غرار طريقة ماكس فيبر Max Vebber المثالية Ideal- Typical Models وإستخدام المصادر والتقنيات والأساليب الخاصة بالتحليل الفلسفى. وقد يتم إختيار

الفلسفات أو الآراء الفلسفية بصورة عشوائية وإستبدادية فى بعض الأحيان، ومن هنـــا، فـــإن النموذج المطلوب والذى يمكن الخروج به قد لايكون مناسباً لقومية أو أمة بعينها. وللوصـــول إلى المطلوب الصحيح وتحقيق النموذج المثالى، فإنه يجب الإســـتعانة بالدســـاتير والقوانيـــن الخاصة بتلك الأمة بعينها، وللتأكد من صلاحية مثل هذه النماذج ومناسبتها للمعتقدات والأفكـار التى يؤمن بها أفراد هذه الأمة، يجب إستخدام الأساليب والتقنيات العملية والميدانية.

كما أن العلاقة بين الأساليب الفلسفية والتقنيات العملية أو الميدانية فى ميدان البحـــوث والدراسات المقارنة مازالت فى حاجة إلى مزيد من البحث والتقصى.

ولتوضيح وتحديد النمـــوذج المعيـــارى فـــإن نظريـــات المعرفـــة Epistemology والشخصية Psychology Individuality والمجتمع Political - Science, Sociology تعتبر بمثابة معيار للتصنيف.

كيف ينبغى أن تكتسب المعرفة؟ وما مكانتها؟ وما هى شرعيتها وحقيقتها؟ وكيف ينبغى النظرة إلى الأفراد؟وكيف ينبغى معاملتهم؟ وكيفية تنظيم الدولة والمجتمع؟ وكيف وبواسطة من يجب أن تدار أو تحكم؟

والإجابة على هذه الأسئلة سوف تعتمد على وجهة نظر الفيلسوف، والمدى التـــأثيرى لهذه الإجابات على معتقدات الفرد وإيمانه بها يكون هاماً فـــى وضـــع السياســـات التعليميـــة وتطبيقاتها فى المحتوى التعليمى أو البيئة التربوية. والفرض الـــذى طرحـــه رجـــال التربيـــة المقارنة هو أن النماذج القومية للتفكير والإعتقادات سوف تختلف، كما أن النماذج المعيارية قد تختلف بين القوميات والدول على أساس الدين، والعنصر، والطبقات، والجنس ...إلخ.(٢٤)

وعلى كل حال فإنه من المفيد أن نفترض أن المؤسسات القومية واللوائـــح الرئيســـية محل حوار ونقاش، وهى تعتبر مقياساً للوعى المعيـــارى Normative Concenaus ولذلـــك فإن وثيقة الإستقلال الأمريكية والدستور وتعديلاته تعتبر مصادر هامة للنماذج المعيارية فـــى الولايات المتحدة الأمريكية كما هو الحال بالنسبة لدستور الدولة ولوائحـــها وتشـــريعاتها فـــى مصر.

والقوانين المعيارية يجب أن تتضمن فى النموذج المثالى القومى، وهذا يعنى إحتوائـــها على العلاقات التى ينبغى أن تقوم بين المعرفة والنظام القائم فى المجتمـــع، أو بيـــن المبـــادئ والأحكام التى ينبغى على الأفراد التصرف فى ضوئها والطريقة التى ينبغـــى أن يحكـــم بـــها المجتمع أو تدار مؤسساته. كما أن الرفض لأحد جوانب القانون المعيارى، دون التغيـــير فـــى الجوانب الأخرى قد يظهر أو يؤدى إلى إيجاد المشكلات وبطريقة عمليـــة وواقعيـــة فـــإن أى دستور أو قانون جديد يظهر قد يؤدى إلى عدم الإستقرارا للتماسك والترابط الخاص بـــالنموذج

المثالى القومى للأسباب التى سوف تتضح عند دراسة خصائص النماذج المؤسساتية والطبيعية والنماذج العقلية أو أنماط التفكير البشرى لمجتمع معين.

ثانياً: النماذج المؤسساتية: Institutional Patterns

هذه النماذج تتصل بالآراء والأحكام الخاصة بالمؤسسات والهيئات الحكومية سواء كانت إقتصادية، سياسية، دينية، مدرسية ... إلخ. ولهذا فإننا فيحاجة إلى تصنيفات ونماذج إذا أردنا أن نجعل لهذه التصنيفات والتحليلات مكانة علمية مرموقة. وفى هذا الموضع فإن براين هولمز يعتمد بدرجة كبيرة على تعديل وتحوير نموذج التنظيم الرسمى لبارسونز Parsons Formal Organization لوصف المؤسسات القانونية وغير القانونية التى تعمل على جمع الأفراد حول هدف واحد وهو إدراة وتنظيم المجتمع. كما قضى براين هولمز وقتاً طويلاً فى تطوير النماذج والتقنيات لتحديد ووصف النظم المدرسية وأجزائها المختلفة، وبالتحديد فقد عمل مع سول روبنسون Saul Robinson والذى كان يعمل مديراً لمعهد اليونسكو للتربية بهامبورج، وحاولا تصنيف المعلومات الهامة والضرورية فى التربية المقارنة. (٢٥) كما قضى فترة تتصل بالتعاون مع المكتب الدولى للتربية بجينيف لإعداد تصور عن النظم القومية للتعليم.(٢٦)

إن معرفة العلاقات بين الأحكام والآراء المختلفة هامة وضرورية إذا أردنا أن نجعل للنموذج المؤسساتى أهمية وفائدة. كما أن خاصية القوانين التى تتمثل فى الآراء والأحكام العامة أو القوانين الإجتماعية يتم مناقشتها من منظور فلسفات العلوم. ولهذا يمكن إعتبارها سياسات مجتمعية. فإذا أردنا جعل هذه المؤسسات واقعية، فعلى المجتمع ألا يستغرق فى طرح الآمال والتوقعات العريضة، ولكن على المجتمع بمؤسساته أن يربط بين الأهداف وتطوير وتحديث المؤسسات، وأن تكون مخرجات ونتائج هذا التغيير واقعية وعملية.

فإذا كانت المؤسسات المختلفة يتم إنشاؤها بناء على مبادئ وقيم وأهداف محددة سلفا، فإن السياسات والحلول تصاغ عادة فى شكل إشتراطات، فعلى سبيل المثال:

"إذا كانت هناك المدارس الشاملة، فسوف يكون هناك تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية"، وإذا كان هناك تقويم مستمر، فسوف يكون هناك تحسين للعملية التعليمية".

ولهذا فإن التخطيط لبناء المؤسسات التى سوف تعمل على التحقيق العملى للأهداف المحددة يتطلب الإلمام والوعى باللوائح والإجراءات والحالات ذات التأثير أو الضغوط إلى جانب معرفة جوانب القصور بالنسبة لما ينبغى تحقيقه بواسطة الأفراد الذين يتحكمون أو يقودون هذه المؤسسات.

ومن ثم فإننا فى حاجة إلى صياغة السياسات فى صورة قوانين إجتماعية، والتى يمكن قياسها ووضعها موضع الإختبار، مثل هذه الآراء والأحكام الإفتراضية أو الحلول المطروحة

قد ترتبط بمؤسسات النظام التعليمى الرسمى مثل المناهج وبنيتها من إمتحانات وطرق تدريس، ثم نظام الإدارة والتمويل، أو تعمل على ربط المؤسسات التعليمية بمؤسسات التعليم اللانظامى Non- Educational Institutions مثل المناهج والقوى العاملة، البنية والطبقات الإجتماعية، الخدمات التعليمية والقيادات السياسية.

ومع وضوح هذه الإجراءات ووضعها فى الإعتبار، فإن براين هولمز يعتبر أن معرفة النموذج التعليمى والإقتصادى والسياسى والإجتماعى لدولة معينة، يضيف بعداً آخر إلى المعلومات والحقائق التى نحتاجها لمعرفة المحتوى والظروف التى فى ضوئها تعلم النظم المدرسية. وهذه المعرفة يجب أن تتضمن وتتصل بالمبادئ والأهداف لأنها قد تتغير بطريقة مرنة ودون قيود. بينما التغيير فى السياسة قد لايؤدى بالضرورة إلى الأفضل كما يجب تحديد عناصر عدم التغير No- Change Elements إذا أردنا تحليل المشكلة التى ظهرت من السياسة الجديدة.[٢٧]

ثالثاً: نموذج البيئة الطبيعية (العالم الطبيعى):

The Natural Environment or Physical World:

هذا هو النموذج الثالث فى تصنيف هولمز والخاص بالأحكام والآراء والذى يجب معرفته عن الظروف القومية، إذا أردنا إستخدام القوانين الإجتماعية للتنبؤ بالمخرجات أو توقع النتائج. هذا النموذج الطبيعى له عناصر معينة أولها توفر المصادر الإقتصادية، على سبيل المثال: الفحم، الحديد الخام، البترول ...إلخ. هذه المصادر الطبيعية لها تأثيرهاعلى نجاح أو فشل السياسات الإجتماعية. فالإنسان لايتسطيع أن يخلق هذه المصادر، إنما يمكنه فقط أن يستغلها بواسطة المؤسسات التى ينشئها، وبواسطة التقنيات والخبرات التكنولوجية التى يمتلكها.[٢٨] ولهذا فإنه ينبغى معرفة بيئة أو عالم الإنسان الطبيعى، تلك البيئة المأخوذة من العلوم الطبيعية ومن المعلومات السكانية والجغرافية ثم الأساليب التى تتبع فى دراستها.

فإذا أردنا تقييم مدى أهمية هذه المصادر الطبيعية والتكنولوجية المستخدمة فيها لتحويلها إلى قرارات سياسية، فإننا فى حاجة إلى معرفة ماهى هذه المصادر. كما أننا فى حاجة إلى معرفة العلوم والمعارف الطبيعية المتوفرة والمتراكمة فى الدولة وإلى أى حد تكون هذه المعلومات متوافرة فى الدولة. فعلى سبيل المثال:

إكتشاف وزيادة البحث عن البترول فى دولة مثل الكويت والسعودية ...إلخ كان له التأثير الواضح على نجاح سياسات تطوير وتحديث التعليم ومد الخدمات التعليمية. وبنفس الأهمية كان النمو البطئ للجامعات وإنتشار خدماتها فىالهند بسبب قصور أو عدم الحصول على المصادر الإقتصادية أو التحكم فيها. كما أننا لانستطيع أن نغفل الإمكانات الإقتصادية والظروف السياسية والإجتماعية المتاحة فى الولايات المتحدة الأمريكية وتأثيرها على تعميق

وإنتشار الأفكار العلمية والخبرات والمهارات المكتسبة بدرجة عالية فى ذلك المجتمع. ولذلك فعلى الرغم من صعوبة التمييز بين عناصر البيئة الطبيعية والفنية بمصادرها والمهارات والخبرات التى بواسطتها تم تطوير هذه البيئة، فإنه من الضرورى عمل محاولات فى هذا المجال.

رابعاً: **نموذج أو أنماط التفكير البشرى: Puttern of Mental States**

عرض براين هولمز فى كتابه الأول، مشكلات فى التعليم: إسلوب مقارن سنة ١٩٦٥ لثلاثة أنواع من النماذج وهى التى عرضنا لها فيما سبق تحت أولاً وثانياً وثالثاً. ولكنه منذ إصدار ذلك الكتاب وهو فى تفكير متصل بحثاً عن إمكانية معرفة طرق التفكير أو الإتجاهات الفكرية للأفراد فى مجتمعاتهم ومعرفة القيم والعادات والإتجاهات والتى تحكم تصرفاتهم وسلوكياتهم، بغرض إستخدام القوانين الإجتماعية للتنبؤ بمخرجات النظم القومية للتعليم. (٢٩) وهذا مايؤكد عليه أيضاً السير مايكل سادلر M. Sadler تحت مسمى روح المعايشة أو الحياة الروحية للمجتمع، كما هو الحال عند رجل التربية المقارنة المعروف فرنون مالينسون V. Mallinson أى الطابع القومى أو الشخصية القومية للأمة أو المجتمع، فإذا لم نستطع كشف حقيقة كل هذا فإننا لانستطيع أن نتوقع أو نتنبأ بسلوك الأفراد نحو الخطط أو السياسات الجديدة أو نحو إمكانية إدارتهم وقيادتهم المؤسسة الجديدة. حيث يجب أن نتوقع أو نفترض أن حدوث التغيير فى أى مجتمع يتم إذا لم يؤمن كل فرد فى ذلك المجتمع بنفس القيم والآراء وبنفس القوة. حيث نجد أن بعض الناس مجددين، والبعض الآخر لايحبون التجديد ويرفضوا التغيير، كما أن بعض المجددين يؤمنوا بأهمية النموذج المعيارى أو المثالى، فإن براين هولمز غير مقتنع بالأفكار والآراء التى تتردد علىالمستوى القومى والعام ولها تأثير على السلوك البشرى دون تفكير.

ويفترض هولمز للتغلب على هذه الصعوبة، أن سلوك الأفراد يمكن الحكم عليه فى ضوء النموذج المعيارى أوالمثالى (والذى يوضح معظم نظريات التغير الإجتماعى) كما أن مدى إتساق وإنسجام نموذج التفكير التقليدى أو المحافظ والسلوكيات المبنية عليه يمكن الحكم عليه وتقويمه بواسطة الرجوع إلى النموذج المعيارى أوالمثالى فى الماضى.

ولهذا يختار هولمز نموذج الجمهورية الأفلاطونية Plato's Republic كنموذج محافظ فى أوربا، ليس لأنه يعتقد أن غالبية الأوربيين يعملون فى ضوء مبادئ وأفكار هذا النموذج، أو أن سلوكيات الأفراد متسقة معه، ولكن لأنه نموذج متكامل أو مرجع صريح ومن خلاله يمكن التوقع أو التنبؤ بردود الأفعال المستقبلية للأفراد المحددين أو جماعات من الأفراد. كما أن النموذج البرجماتى والنموذج الإشتراكى يقومان بنفس الغرض، وكلاهما يسمح بالمقارنات عبر القوميات وخاصة فى مجال السياسة والأوضاع التعليمية على مستوى واسع

للمتخصصين من الجنسين، وجعل إمكانية تحليل المشكلات بمقارنة الصيغ والأشكال النظرية وتحركاتها وتطورها مع مواصلة (بصفة خاصة للمعلمين) التحكم فى تعديل السلوك القديم والتقليدى بالنسبة للقيم والإعتقادات.

وفى الحقيقة، فإن معظم نظريات التغير الإجتماعى تؤكد على أن أصعب عناصر المجتمع فى التغيير هى العادات والتقاليد أوقيم الأفراد الداخلية والخاصة. فها هو وليم سومنر W. Sumner يكتب عن العادات والتقاليد، ثم يأتى وليم أوجبرن W. Ogburn ويحدد العناصر غير العادية وغير القابلة للتعديل والتطوير للثقافة بإعتبارها قابلة للتغير بدرجة قليلة، كما أن فيل فيروباريتو V. Pareto يتحدث عن التواصل والترابط البشرى، ويتحدث الماركسيون Marxists عن الوعىالزائف ثم يأتى جونر ماردال G. Mardal ويفرق بين القيم العليا والقيم الدنيا.(٣٠)

وبينما توضح هذه الآراء الأختلاف بين الأحكام التى تتغير ببطء، فإن هناك شبه إتفاق بين أصحاب هذه النظريات على أهمية التمييز بين التغيير على المستوى النظرى واللغوى، وبين نموذج السلوك المتواصل والذى يعكس بعمق الأفكار والقيم التى يعتنقها الأفراد أو أصحاب هذا السلوك المتصل.

هذه النماذج التى سبق توضيحها ومناقشتها، تساعد على عمليات الوصف للأوضاع التى نشأت فيها المشكلة، كما تقترح سلسلة من المخرجات الإقتصادية والسياسية والتعليمية التى يجب وضعها فى الإعتبار. كما أن هذه النماذج تلقى الضوء على التغيرات التى سوف تحدث إذا كتب للسياسة الجديدة النجاح. ومن ثم فإن هذه النماذج معدة لتسهيل وتيسير الدراسات الديناميكية والمتفاعلة والمعتمدة على النظريات الإجتماعية المعروفة. فالنموذج التصنيفى بالضرورة يكون إستاتيكياً أو غير متحركاً، كما أن المعلومات التى سوف يتعامل معها تبدو ثابتاً أيضاً، لأن التغير لايمكن قياسه إلا إذا حدث فى شئ قائم بذاته او موجود بالفعل. والحاجة ملحة فى مجال التربية المقارنة للأدوات والأجهزة والأفكار التى تساعد على التغير ضد عوامل التغير. ولقد إقترح هولمز أن البناء النظرى أو البناء العقلى المنطقى يقدم لنا أحد محاور البداية. ويؤكد على أن النموذج المؤسساتى للنظام التعليمى لأمة معينة يجب أن يوصف من خلال نقاط وعناصر تاريخية مختارة.

مراجع الفصل الثالث

1-Jones, Ph.E., Op. Cit., PP. 87-90.

٢- محمد منير مرسى، المرجع ففى التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٥٨.

3-Jones, Ph. E., Op. Cit., PP. 91-92.

٤-عرفات عبد العزيز سليمان، الإتجاهات المعاصرة: دراسة فـــى التربيـــة المقارنـــة، ط٢، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٥٦.

٥-محمد منير مرسى،المرجع فى التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٥٩-٦٣.

6-Jones, Ph. E., Op. Cit., P. 92.

7-Holmes, B., Problem in Education: A Comparative Approach, Routledge & Kegan Paul, London, 1965, p.

8-Ibid, PP. 15-16.

9-Jones. Ph. E., Op., Cit., PP. 94-95.

10-Ibid., PP. 28-29.

11-Ibid., P. 95.

12-Ibid., PP. 95-96.

13-Holmes, B., Problems in Education, Op.Cit., P. 37.

14-Ibid., P. 45.

15-Jones, Ph. E., Op.Cit., P. 100.

16-Holmes, B., Comparative Education: Some Consideration of Method, George Allen & Unwin Ltd., London, 1981, P. 76.

17-Jones, Ph. E., Op.Cit., P. 101.

١٨-محمد منير مرسى، المرجع فى التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٦٨.

19-Jones, Ph. E., Op.Cit., PP. 103-105.

20-Holmes, B., Problems in Education, Op.Cit., P. 53.

21-Popper, K.R., The Open Sociery and its Enemies, Routledge & Kegan paul, London, 1945, P. 51.

22-Ibid., PP. 51-56.

23-Holmes, B., Comparative Education, Op. Cit., P.77.

24-Ibid., P. 81.

25-Ibid., P 82.

26-UNESCO/IBE, International Giude to Education Systems & International Yearbook of Education, Vol. XXXII, Unesco, Paries 1980.

27-Holmes, B., Comparative Education, Op.Cit,. P. 83.

28-Ibid., P. 84.

29-Ibid., P. 83.

30-Ibid,. P. 84.

الفصل الرابع

دراسة لبعض الاساليب المنهجية فى التربية

الدراسات عبر الثقافية / عبر الزمانية

مقدمة:

هناك العديد من الأساليب المنهجية والمداخل التى تستخدم فى هذا الجانب، إلا أن أهم الاساليب التى طبقت بخطوات علمية محددة وواضحة، هو أسلوب هارولد نوح وماكس أكستين، الذى يمكن تناوله فى الصفحات التالية.

أسلوب هارولد نوح وماكس أكستين المنهجى للدراسات عبر الثقافية والدراسات عبر الزمانية. J.J. Noah & M.A. Eckstein

يتميز إسلوبهما بأنه يجمع بين خصائص معظم الأساليب المنهجية الأكثر شيوعاً مثل الوصف والتفسير، ثم ينطلق إلى المناهج والأساليب التجريبية فى تحديد وإظهار المشكلات فى المدارس والمجتمع، وتحديد الأهمية المتعلقة بذلك من خلال وضع إستراتيجية لأبحاث التربية المقارنة فى وضعها الراهن. وذلك بإستعراض المحاولات القائمة والسابقة والخروج بفكرتيهما الفريدة عن التلاقى بين الثقافات.[١]

ويتفق كل من نوح وأكستين على أن التربية المقارنة تعانى من العزلة عن العلوم الأخرى، وذلك بسبب تميز شخصيتها كميدان مستقل للدراسة، وهذا بسبب مفهومها الإنتقائى القائم على إختيار مشكلات ونظم معينة بحثاً عن الحلول المقترحة والملائمة. ورغم أهمية ذلك فإنه يمكن إدماج هذا العلم وإرتباطه بالعلوم الأخرى، وذلك من خلال الإستعانة بمناهجها ومداخل الدراسة فيها بتطوير المنهج العلمى فى التربية المقارنة والمعتمد فى جوهره على الحقائق والقوانين والنظريات من العلوم الطبيعية والرياضية والإنسانية مجتمعة. ومن ثم يتحدد إسلوبهما فى الدراسة من خلال الخطوات المنهجية التالية:

أ- تحديد المشكلة: Identiyfing The Problem

وهذا الجزء من الدراسة يهتم بكيفية إختيار المشكلة، وكيفية بناء الفروض وإتساقها مع الطريقة أو المنهج الكلى للدراسة وطبيعتها، وكيفية الوصول إلى المفاهيم وتحديدها والعمليات المتعلقة بالبحث وإختيار العوامل المناسبة، هذا إلى جانب إختيار البلاد موضع الدراسة بعناية بما فى ذلك المادة العلمية المناسبة مع تفسير النتائج. هذه العمليات هى التطبيق العملى لإستراتيجية العلمية أو المنهج العلمى.[٢]

وتبدء الخطوة الأولى لتحديد المشكلة، بالسؤال العلمى، والذى يأتى عندما نكون على وعى كاف عن الموضوع المطلوب وذلك بطرح السؤال كيف؟ وعند هذه المرحلة من

المعلومات المتعلقة بظاهرة معينة تكون قد وجدت لها جذوراً فى التفكير من قريب أو بعيد عن كيفية إرتباط هذه الظاهرة بالمشكلة موضوع الدراسة. وهذه الجذور الفكرية تتأتى لنا من خلال الملاحظة السابقة والدراسات المعتمدة ومن المعلومات العامة والحقائق والمسلمات عن طبيعة الحركة والعمل فى العالم. ولنضرب مثالاً على كيفية تحديد المشكلة فى مجال التربية المقارنة:

من الخبرة الشخصية والقراءات المتعلقة بموضوع ما، وإدراك جوانب الموضوع بالنسبة للنظام التعليمى الكلى فى البلد موضع الدراسة وليكن النظام القومى فى البلد الآخر، من خلال الخبرة المباشرة أيضاً ومن خلال المصادر الثانوية لهذا البلد، وخلال هذه المناظرة فإن أوجه التشابه والإختلاف سوف تقود إلى بعض النقاط التى يمكن مشاركتها فى إظهار المشكلة موضع الدراسة والتى فى حاجة إلى البحث والتفسير. فمثلاً: تلاميذ المدارس العامة فى أمريكا لاينالون قسطاً من التربية الدينية فىالمرحلة الإبتدائية، بينما تلاميذ المدارس الحكومية الإنجليزية ينالون ذلك. مثال آخر: فى المدارس الأوربية نجد أن هناك عدد قليل من التلاميذ أو الطلاب يستمرون فى الدراسة حتى سن ١٧أو ١٨ سنة، بينما نجد عدداً أكبر فى المدارس الحكومية الأمريكية. ولكن حب الإستطلاع للبحث عن المجهول هو مايجعل هناك تساؤلاً يخرج للوجود عن كيفية ولماذا؟ وهذه نقطة البداية فى تحديد أى مشكلة. (٣)

والتفسير لذلك يعتمد على مصادر كثيرة، وقد يأتى بعض المنقبين عن الأسباب بتفسير عن هذا الإختلاف بالنسبة لمحتوى التربية الدينية فى مدارس أمريكا ومدارس إنجلترا، ويكون مقتنعاً بأن المحتوى فى إنجلترا نتيجة لتأثير الدين على الحياة العامة هناك بعكس الولايات المتحدة الأمريكية، وقد يأتى آخر بتفسير للتشابه الموجود بين الدول الأوربية ليؤكد أنه ربما يعود للطبيعة والتقارب إلى جانب أنه يوجد دول أوربية تتجه نحو التغيير بدرجات متفاوتة منها ولكن يغلب عليها جميعاً طابع التغيير البطئ فى نظم التعليم، وقد يرجع ذلك لتأثير المذهب البروتستانتى للدول ذات الإتجاه التقدمى فى التغيير ويرجع البطء فى التغيير لتأثير المذهب الكاثوليكى. هذه الأمثلة مفيدة وهى لإظهار كيفية إستخدام الفكر والحرية العقلية فى البحث عن تحديد المشكلة وهذا بدوره يساعد الباحث فى تحديد الموضع المناسب لخطواته العلمية وهنا يقول هولمز، البحث الحقيقى يبدأ عندما يحول الباحث إهتماماته الرئيسية من البلاد ونظمها التعليمية ومواضع التشابه والإختلاف بينهما إلى المشكلة التى هو بصدد حلها. (٤)

ب) نموذجان للفروض: Tow Model Hypotheses

وقبل عرض النموذجين، نريد أن نوضح أن هناك موضوعان [illegible] بالتربية المقارنة يمكن إستعراضهما كمصادر لإستخلاص هذه الفروض. كل خطوة فىالبحث والإستقصاء سوف توضح من خلال هذين الفرضين المختارين عن طريق الأدلة العملية والتجريبية. وكل موضوع تم إختياره ليمثل عينة من المشكلات.

الأول يتمثل فى دراسة مجالات أو مناطق سبق دراستها وبعناية ومن السهل تناوله أما الثانى فيمثل مناطق جديدة إلى حد ما وقلما تمت معايشتها أو زيارتها حيث تكون المفاهيم والمعلومات الخاصة بها قليلة وغامضة وموضوعاتها ليس من السهل وضعها موضع التجريب.

وموضوع المشكلة الأولى نحصل عليه من النظرية المتعلقة بالعلاقات القائمة بين المدارس أو التعليم وأن صح التعبير بين التربية والإقتصاد فهناك الأدلة القاطعة التى تؤكد أن الدول الغنية ذات نظم تعليمية متطورة وأن التطور الإقتصادى يسير جنباً إلى جنب مع التطور والتقدم فى النظم التعليمية وكل منها يعتمد على الآخر ولانعلم أى منهما ذو التأثير الأكبر فى الآخر. ونخرج من هذه النظرية القائمة على العلاقات المتبادلة بين الإقتصاد والتعليم بالفرض التالى:

* الدول ذات النظم التعليمية المتقدمة سوف تساعد على التقدم الإقتصادى فيها.

* الدول ذات النظم التعليمية المتخلفة سوف تؤثر على النظم الإقتصادية بالتقدم البطئ.(٥)

هذا الفرض المزدوج يؤكد أن التقدم التعليمى يساعد على التطور والنمو الإقتصادى بل ويؤكد أن التقدم التعليمى يؤدى هذه الوظيفة إذا حافظ على نموه وتطوره وبالتالى تطور النمو الإقتصادى الملازم.

أما الفرض الثانى فهو لتوضيح التطبيقات العملية للنظرية الأخرى المتعلقة بالأيديولوجية والتعليم، فقد يوجد علاقة بين المدارس ومحتوى الدين الرسمى فيها، كما أن الإختلافات فى المناهج وطرق التدريس وبنية النظم التعليمية تسير جنباً إلى جنب مع الإختلافات القائمة فى الجانب الدينى والأيديولوجى- وهذا نبه إليه المفكر الفرنسى ليفازير P.E. Levasseur فى نهاية القرن التاسع عشر- ولقد تمت أعمال وأبحاث فى هذا المجال ولدراسة هذه الظاهرة ووجدوا أن العلاقات بين التعليم ونوعية المدارس والأيديولوجية الدينية ذات إرتباط ضعيف، ولكن المهم معرفته هو العلاقة التأثيرية بينهما وأيهما أكثر تأثيراً وتوجيهاً تحت ظروف معينة.

وإذا **يمكن صياغة الفرض** كمايلى:

كلما زاد التمسك الدينى والمحافظة عليه، كلما تم التركيز على الدراسات النظرية فى التعليم.

وكلما قل التمسك الدينى وعدم المحافظة عليه، كلما تم التركيز على الدراسات العملية فى التعليم.(٦)

وهكذا نجد أن هناك علاقة بين التأكيد على نوع الدراسة (نظرى- عملى) والدين المتبع وقيمة النظام الكلى وتأثير ذلك على الحياة المستقبلية.

وكل من الفرضين قد أتيا من نظريتين مختلفتين وبمفاهيم مختلفة وبمستويات مختلفة رغم أنهما يشتركان فى بعض الوجوه والعناصر.

جـ) مفاهيم ومؤشرات: Concepts and Indicators

الفروض هى حقائق أو مفاهيم تتعلق بالصلات القائمة بين عنصرين أو عدد من العناصر وكل عنصر له مفهوم محدد، وهذا المفهوم المحدد من صنع تفكير الإنسان الدارس للظاهرة مثل المستوى الإقتصادى، فهو مفهوم قائم علىظاهرة يمكن ملاحظتها فىالواقع ويصبح ذلك المفهوم واضحاً وعنصراً يرتبط بإقامة فروض على مفاهيم أخرى مثل المستوى التعليمى.

وهكذا فإن أول خطوة عملية لتحديد المفاهيم أن تطبقها عملياً وهذا يتطلب تحديد المفهوم علىالأسس المختلفة التى يمكن تحديدها أو عملها.

فعندما نضع مفهوم المستوى الإقتصادى فى موضعه العلمى، قد نجد عدة مؤشرات يمكن تحديدها وإختيارها مثل: الميزانية العامة، مستوى الدخل، الطاقة ونصيب كل فرد منها والإنتاج الإقتصادى بالنسبة لساعات العمل لكل فرد. والمادة العلمية لهذه المؤشرات متوفرة ومتطورة بسرعة فى معظم البلاد، والمفهوم الثالث والخاص بالنمو الإقتصادى، يعتمد علىالمقارنات بين الميزانيات العامة أو الدخل القومى، منذ البداية وفى النهاية وفى فترة محدودة ومن ثم يمكن قياس الدخل القومى.(٧) وهكذا يمكن تحديد المفاهيم والمؤشرات المتعلقة بأى ظاهرة من خلال الفروض الأولى لهذه الدراسة.

(د) إختيار الحالات: Selecting The Cases

ومن أجل إختبار الفروض المقارنة، لابد من إختيار الحالات القابلة للدراسة، ولكن يبرز سؤال جوهرى: كم عدد الحالات التى يمكن دراستها؟ كم عدد البلاد التى يمكن عمل المقارنات بينها؟

وللإجابة على ذلك يمكن القول- كما يشير نوح واكستين - أن حالتين أفضل من أكثر من حالتين لاسيما إذا كان بينهما إرتباط تقوم عليه الدراسة ويمكن المقارنة بينهما، على الرغم من أن حالتين أو دولتين يعتبر محدودجداً بالنسبة للمقارنة التى يجب أن تكون ثرية بأكثر من حالتين، وهو مايساعد على بناء وإقامة الفروض اللازمة للدراسة. وعلى كل حال فإن هناك معايير لإختيار الحالات وهى:

* صلة هذه الحالات المختارة بالفروض.
* التحكم فى العناصر الرئيسية المتصلة بالدراسة.
* الإقتصاد فى عملية البحوث والدراسة.

وإلى جانب هذه المعايير العامة الثلاثة لإختيار الحالات الخاصة بالدراسة، فإن هنـــاك أربعة نماذج للدراسة المقارنة هى:

على المستوى العالمى، على المستوى الأقليمى (دول مشتركة)، على المستوى القومى، وأخيراً الدراسات عبر الزمنية.

فعلى المستوى العالمى يتم إختيار المادة العلمية من كل دول العالم فى ضوء معـــايير معينة مثل عدد السكان والدخل القومى ونسبة هذا الدخل ودرجة التقـدم والنمـو فـى النظـم التعليمية ...إلخ. ومثال على ذلك الدراسة التى قـام بـها كـل مـن هاربسـون Harbison ومايرز Myers عن التعليم والعمالة والنمو الإقتصادى والتى تضمنت حوالى ٧٥ دولة علـى إربعة مستويات من النمو. (٨)

أما الدراسات الخاصة بالمستوى الإقليمى والتى تحتـوى علـى دول مشـتركة فـى خصائص مختلفة مثل الدول العربية أو الدول الأوربية للجناح الشرقى أو الجنـاح الغربـى أو دول أمريكا اللاتينية... إلخ.

أما الدراسات على المستوى القومى فهى تختص بدولة أو أكثر ومعرفة أوجه التشـابه والإختلاف بينهما وفيما يرتبط بالفروض الأساسية. والدراسات عبر الزمنية تتعلق بدولة واحدة وعنصر واحد فيها على فترتين زمنيتين مختلفتين فى ضوء الفروض الموضوعية.

هـ) جمع المادة العلمية Collecting The Data

جمع المادة العلمية وإستيفائها يعتبر شيئاً عاماً وساراً لرجل التربية المقارنة أوالبـاحث فى هذا العلم، فالمعلومات المطلوبة إلى جانب مساعدتها للباحث على صياغة الفروض، فـهى نعتبر عالماً حقيقياً أمام عينيه يستخدمه فى إختبار الفروض والنظرية التى تستند إليـها هـذه الفروض. ورغم هذا فإن المادة العلمية الكثيرة ذات خطورة وصعوبة فى عمليـة التصنيـف والإختبار الأنسب منها وهذه الصعوبة تواجه الباحثين فى العلوم الإجتماعية والإنسانية بصفـة خاصة والباحث فى التربية المقارنة بصفة خاصة. ولهذا يجب الإستعانة بمـا هـو مطلـوب وضرورى فقط وهذا يحتاج لبصيرة ثاقبة ودقة عالية فى إختيار المادة العلمية.

والتمييز يجب أن يتم بين الحقائق المعروفة والحقائق التى يمكن للبـاحث أن يجمعـها بنفسه وهو مايساعد فى فهم وتحليل المشكلات المختلفة وهناك فرق بين أن يقوم الفرد بجمـع مادته العلمية بمفرده وبما فى ذلك من صعوبات مادية وعلمية ومنهجية وزمنيـة ولكـن مـن الناحية الأخرى الدقة المتناهية وقرب هذه المادة العلمية من الفروض القائمة، بينما فى الغـالب يتم جمع المادة العلمية بالإستعانة بالمجموع سلفاً وبالآخرين ثم بالفرد نفسه ودوره الإيجابى فى التنسيق بين هذه المواد العلمية. (٩) وبجمع المادة العلمية يجب تحويلها إلى صورة قابلة للمقارنة

وهذا من أجل إظهار القيمة الحقيقية للمعلومات الجاهزة وتحديد المطلوب أو الناقص إقتصـــاداً فى الزمن والتكاليف.

و) الإستفادة من المادة العلمية ومعالجتها **Maniupulating The Data**

وهذا يتم من أجل توضيح العلاقات بين هذه المواد العلمية التى تم جمعها، فجمع المادة وتنظيمها وجدولتها يساعد فى تحقيق الفروض والمؤشرات المختلفة، وهناك إختبارات فى كيفية إستخدام المادة العلمية وتبدأ هذه الإختبارات من أبسطها إلى أعقدهـــا تركيبـــاً مـــن النمـــاذج الإحصائية الرياضية المختلفة. وليس المهم إختيار الأساليب المعقدة فى المعالجة الإحصائية بل الأهم هو إختيار النموذج المناسب والملائم لطبيعة المادة العلمية وطبيعـــة الدراســـة والنتـــائج المتوقعة وأهميتها.

ز) تفسير وتحليل النتائج: **Implication of the Results**

ومن أهم المراحل فى الدراسة العلمية هو مايتعلق بتفسير وتحليـــل النتـــائج النهائيـــة والإنتهاء إلى نتيجة محددة، لأن ذلك يؤدى بالضرورة إلى دراسات أخرى معتمدة علـــى هـــذه النتائج النهائية للدراسة الأولى.

والباحث يمكنه أن يدلى برأيه الأخير فى المشكلة موضع الدراسة إذا وصل إلى النتائج المتعلقة بهذه المشكلة. ولهذا على الباحث أن يحاول ربط نتائجه بدراسات أخرى سواء علـــى سبيل التعضيد أو النقد أو الإختلاف وهذا له أهميته لأى باحث للمقارنة بين القديم والحديث فـــى حقله الدراسى، والدراسات المخالفة أو المتناقضة سرعان ماتظهر مشكلات تتطلب بـــاحثين أو أبحاثاً أخرى لحلها. ولابد للنتائج النهائية وتفسيرها من الرجوع إلى الفرض الأساسى والنظرية المعتمد عليها، حيث يبين الباحث إذا ماكانت فروضه مؤيدة أو معارضة للنظرية مـــن خـــلال النتائج النهائية.(١٠)

والنتائج النهائية للبحوث قد تقترح بعض التطبيقات المرتبطـــة بالسياســـات المختلفـــة. والخلاصة بالنسبة لمشكلة معينة فى التعليم يمكن إقتراح طرقاً وأفعالاً لتحسين الموقف التعليمى وهذا ما يجب أن يضعه صانعى القرار فى حسبانهم.

خاتمة:

تضمنت هذه الدراسة عرضاً مبسطاً لبعض الأفكار والأساليب المنهجية التى تســـتخدم فى الدراسات التربوية بصفة عامة والدراسات المقارنة بصفة خاصة. ولقد تم التـــأكيد علـــى فضل السبق للعرب فى هذا الميدان على يد عالم الإجتماع عبد الرحمن بن خلدون وغيره ممن يجحد فضلهم الكثير من علماء الغرب حتى أنهم يطلقون على الفترة التى عاشوا فيها بأنها فترة

ما قبل المنهجية العلمية، مع أنها كانت البداية الحقيقية للمنهجية العلمية التى إرتكـــزت عليـــها النهضة الأوربية فيما بعد.

ثم عرضت الدراسة لبعض رواد المنهجية فى مرحلة النقل والإستعارة وأداتها المنهجية والمتمثلة فى أساليب ومداخل المنهج الوصفى وخاصة على يد أبو التربية المقارنة، وهو المفكر الفرنسى أنطوان جوليان.

ثم الإنتقال من الإطار الوصفى إلى الإطار التحليلى فى ضوء القوى والعوامل الثقافيـــة من خلال الأسلوبين المنهجيين لكل من اسحق كاندل ونيكولاس هانز.

ويصل العرض فى الجزء الأخير منه إلى الأساليب المنهجية فـــى المرحلـــة العلميـــة المعاصرة وهى متعددة وكثيرة تبعاً لطبيعة المشكلات المطروحة والأغراض البحثيـــة. إلا أن هذه الدراسة لم تستعرض جميع هذه المداخل، بل ركزت على رائد هذه المنهجية العلمية وهـــو جورج بيرداى ثم صاحب الأسلوب المتميز فى حل المشكلات وهو برايـــن هولمـــز وأخـــيراً الأسلوب الذى جمع محاسن الأساليب المختلفة سواء كان ذلك فى إطار المنـــهج الوصفـــى أو التاريخى أو العلمى وهو أسلوب المفكران الأمريكيان هارولد نوح وماكس أكستين.

هذا وقد حاول المؤلف فى هذه الدراسة أن يقدم هذه الأساليب المنهجية بطريقة مبسـطة ومتسلسلة زمنياً، حتى يسهل على الدارس إدراك مدى التطور فى العقل البشرى الـــذى كـــان وراء تطوير هذا العلم إلى ما هو عليه فى إنطلاقته للمستقبل.

مراجع الفصل الرابع

1-Ibid., PP. 83-84.

2-Jones, Ph. E., Op. Cit., P. 123.

3-King, E.J., "Comparative Studies and Policy Decisions", Comparative Education Review, London, 1967, P. 56.

4-Jones, Ph. E., Op.Cit., P. 125.

5-King, E.J., Op.Cit., P. 53.

6-Jones, Ph. E. ,Op.Cit., P. 126.

7-Higson, J.m., "Devlopments Towards a Scientific Conception of Methodolgy in Comparative Education: A reveiew of the literature "International Journal of Educational Sciences, London, 1967, P. 31.

8-King, E.J,. Op. Cit., P.36.

9-Jones, Ph.E., Op.Cit., P. 128.

10-Noach, H. & Eckstein, M., Toward a Science of Comparative Education, The Macmillian Company, London, 1964, PP. VIII & 125-6.

